

Evaluación de la docencia universitaria en México, Chile y Colombia: análisis de experiencias

Evaluation of university teaching in Mexico, Chile and Colombia: analysis of the experiences

Juny Montoya Vargas^{1*}, Isabel Arbesú García²,
Gloria Contreras Pérez³ y Sandra Conzuelo Serrato⁴

¹Universidad de Los Andes

²Universidad Autónoma Metropolitana

³Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

⁴Universidad Nacional Autónoma de México

Este trabajo da cuenta de distintas experiencias en evaluación de la docencia universitaria llevadas a cabo en México, Chile y Colombia, con la finalidad de reflexionar sobre su implementación, desarrollo y el estado actual en que se encuentra este tipo de evaluación. Asimismo se busca plantear estrategias orientadoras para la toma de decisiones y que lleven a buscar una mejoría de las prácticas educativas en un contexto latinoamericano.

Se presenta en primer lugar un panorama general sobre la evaluación de la docencia como campo de estudios y prácticas. Posteriormente se da paso a los análisis particulares de cada uno de los países analizados, destacando en cada uno las políticas públicas sobre las universidades, los sistemas existentes y sus dificultades. Finalmente se expone el análisis de las experiencias y se concluye con una serie de sugerencias cuya intención es mejorar la docencia y su evaluación en un contexto latinoamericano.

Palabras clave: Evaluación, Evaluación de la docencia, Educación Superior, Docencia universitaria, Educación Superior en Latinoamérica.

This paper presents the analysis of different experiences in the evaluation of university teaching conducted in Mexico, Chile and Colombia, in order to reflect on the implementation, development and current state of the field. There are also suggestions provided to guide decisions for the improvement of educational practices in the Latin American context.

First of all, we present an overview of the evaluation of teaching as a field of study and practice. This is followed by particular analyses of each of the countries studied, highlighting higher education policies, the existing systems and their difficulties. Finally, we present an analysis of the experiences and conclude with a series of recommendations intended to improve teaching and evaluation in Latin America.

Key Terms: Evaluation, Faculty evaluation, Teacher evaluation, Higher Education, University teaching, Higher Education in Latin America.

*Contacto: jmontoya@uniandes.edu.co

ISSN: 1989-0397

www.rinace.net/riee/

Recibido: 30 de enero de 2013

1ª Evaluación: 15 de febrero de 2013

Aceptado: 08 de enero de 2014

1. Introducción

Este análisis es el resultado de un proyecto de colaboración en el que investigadoras de diferentes países compartieron sus experiencias nacionales con el fin de aprender unas de otras y de alcanzar un cierto grado de consenso a fin de formular recomendaciones sobre la evaluación orientada a la mejora de las prácticas educativas en la educación superior.

Se realizó un estudio comparativo analizando similitudes y diferencias en tres países de América Latina sobre la evaluación de la docencia universitaria: México, Chile y Colombia. Se analizaron las tres experiencias, teniendo en cuenta sus diferencias culturales, sociales y políticas, así como las similitudes que en el fondo comparten en cuanto al uso de la evaluación docente.

Hemos tratado de evaluar el impacto de cada sistema, explorar las razones de los diferentes niveles de avance y de ofrecer algunas sugerencias para el fortalecimiento de esos sistemas. Cada país en la práctica trata de responder a las siguientes preguntas: ¿Por qué evaluar la enseñanza?, ¿quién debe evaluar?, ¿cómo evaluar?

De los tres países que se estudian, México es el país con más larga tradición en la evaluación de la educación superior en general y de la enseñanza en particular, debido a la implementación de una serie de políticas para la evaluación de la Educación Superior en vigor desde finales de los ochenta. En este sentido, podemos decir que durante más de 30 años la enseñanza ha sido evaluada con fines administrativos o de control, principalmente a través de cuestionarios donde los estudiantes opinan sobre el desempeño de sus profesores. Este instrumento es el más usado, aunque su éxito en la mejora de la calidad de la enseñanza o de la práctica educativa ha sido seriamente cuestionado.

En los casos de Chile y Colombia, aunque la evaluación de la enseñanza también se ha estado realizando desde los años ochenta, fue hasta la década pasada que el proceso de evaluación docente se inició de manera sistemática a nivel universitario. Curiosamente, en los tres países, la evaluación de la enseñanza en las universidades parece volverse importante como resultado de las presiones externas ejercidas por las organizaciones internacionales.

2. Fundamentación teórica: La evaluación de la calidad de la docencia

La revisión del desarrollo del campo de la evaluación de la docencia en los últimos cuarenta años nos muestra una evolución sobre todo en relación con sus propósitos y sus métodos (Ory, 2000). A lo largo del tiempo, la evaluación se ha desarrollado con el propósito de responder a diferentes audiencias con diversas necesidades: En la década de los sesenta, la evaluación de la docencia se desarrolló con el fin de atender las demandas de los estudiantes. En los setenta se llevaba a cabo con propósitos formativos, es decir, la información de la evaluación se usaba para ayudar al profesorado a mejorar. En los ochenta y noventa se dedicó principalmente a atender necesidades de tipo administrativo asociadas a decisiones de asignación presupuestal. En los últimos años, a las audiencias anteriores se unió una nueva demanda proveniente del propio profesorado, especialmente el más joven, que exige una evaluación que represente con mayor equidad y precisión la complejidad de su desempeño. Actualmente también busca atender al

interés de la sociedad por mejorar la educación superior y de mayor rendición de cuentas por parte de las universidades, representada por el movimiento de evaluación basada en resultados.

En relación con las preguntas fundamentales que orientan el proceso de evaluación de la docencia hoy contamos con algunas claridades y otras cuantas incertidumbres. En cuanto a para qué evaluar la docencia, parece haberse alcanzado algún grado de consenso en torno a dos propósitos claros, uno formativo asociado a obtener información que contribuya al mejoramiento de la calidad de la educación y uno sumativo correspondiente a la toma de decisiones sobre los docentes. En cuanto a quién debe evaluar la docencia parece también haberse avanzado hacia un consenso acerca de que los distintos miembros de la comunidad educativa pueden tener algo que aportar en la tarea; en relación con las preguntas sobre cómo evaluarla y cuál puede ser el mejor método, el campo sigue dividido.

Es un hecho que actualmente la gran mayoría de las universidades se basa exclusivamente en el uso de los cuestionarios de los estudiantes para la evaluación docente y que rara vez se reportan usos significativos de la información recaudada por ese medio para el mejoramiento de la docencia en la universidad. Eso hace que lo que predomine sea una evaluación “simplista e intrascendente” (Stake y Cisneros-Cohernour, 2000). El enfoque que hoy parece más promisorio es uno que aborde de manera integral y comprensiva las diferentes dimensiones, voces y contextos relacionados con la actividad de los profesores universitarios (Ryan y Johnson, 2000). Si renunciamos a la pretensión de obtener una única medida del valor y mérito de la docencia y aceptamos su multidimensionalidad junto con su carácter eminentemente social, parece que lo más sensato que se puede hacer en el futuro es promover el surgimiento de comunidades de práctica que construyan colectivamente el significado compartido de qué es ser un buen docente en ese contexto particular, cómo obtener información confiable sobre las distintas dimensiones de la actividad profesional de los docentes y cómo hacer el mejor uso posible de esa información. Mientras eso ocurre, la pretensión de obtener medidas objetivas seguirá guiando la extracción de conclusiones sobre el mérito y valor de los docentes a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas estandarizadas. Las mismas que nunca hemos logrado que nos den una evaluación satisfactoria del aprendizaje de los estudiantes y a las que ahora además les pedimos que den cuenta de la efectividad de la labor docente.

3. Método de análisis

En la primera parte del estudio realizamos un análisis del estado de la evaluación de la docencia universitaria en cada uno de los tres países en los que se desarrolla nuestra práctica profesional: México, Chile y Colombia. En cada caso se procuró dar cuenta del contexto social y normativo en que se lleva a cabo la evaluación de la docencia universitaria, de los principales aspectos implicados en su implementación, así como de los logros, dificultades y limitaciones de cada sistema.

Para el análisis comparado, decidimos conservar la particularidad de cada caso pero identificando las similitudes y diferencias que pudieran observarse de manera transversal a los tres casos estudiados, siguiendo el enfoque de Stake para el análisis cruzado de casos (Stake, 2006). De esta manera, si bien el análisis comparado de los tres sistemas de evaluación de los docentes universitarios nos permitió ver algunas particularidades

importantes, lo que más nos reveló fueron los grandes retos comunes que compartimos en el tema a nivel de la región.

4. Resultados: evaluación de la docencia en México, Chile y Colombia

4.1. La evaluación de la docencia universitaria en México

4.1.1. Introducción

En virtud de que las políticas de evaluación de la educación superior en México se han implementado desde la década de los noventa del siglo pasado, es decir desde hace 23 años, se considera necesario iniciar este texto perfilando cómo y por qué surgen estas políticas en general, cuál ha sido su desarrollo y los principales usos e impactos que éstas han tenido en la educación superior mexicana. Posteriormente se abordará en detalle la evaluación académica, en la que se ubica la evaluación docente objeto de estudio de este documento.

4.1.2. Contexto

Es necesario decir que dichas políticas están influenciadas por una serie de organismos internacionales cuyo interés es vincular a la evaluación con la productividad, la calidad y la remuneración económica (Aboites 2012; Arbesú, Canales, Crispín, Cruz, Figueroa y Gilio, 2004). También hay que reconocer que las políticas de evaluación no han sido exclusivas de México, ya que éstas forman parte de un movimiento registrado a nivel mundial, aunque con ciertas diferencias en el diseño de las iniciativas, su recepción y en sus implicaciones (Arbesú, *et al.*, 2004).

Como se irá viendo a la largo del documento, en especial en México, esta cuestión de asociar la evaluación con el financiamiento se ha utilizado con fines perversos los que hasta el momento continúan definiendo a la evaluación en general y a la de los académicos en particular (Rueda, 2006).

Desde la perspectiva de las políticas gubernamentales y de las Instituciones de Educación Superior Mexicanas (IES), el principal motor de la evaluación es promover la calidad de la educación. Pero ¿qué se entiende por calidad?

Durante el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988), la calidad se concebía como la vinculación entre la educación y las necesidades de la vida y el trabajo, como los recursos y los métodos pedagógicos y, como la ampliación de la cobertura. En este momento no se vislumbraba el concepto de evaluación. Posteriormente con el gobierno de Salinas de Gortari (1989-1994), la calidad se contempla estrechamente vinculada con la evaluación y se asocia también con algún tipo de estímulo monetario. Conforme fue avanzando este sexenio se entiende a la evaluación como “la iniciativa fundamental para mejorar la educación y componente importante de los nuevos programas” (Aboites, 2012:81).

De acuerdo con Ángel Díaz Barriga (2008), la calidad se concibe a partir de una serie de indicadores de tipo cuantitativo, que desconocen o no toman en cuenta las singularidades que se dan en cada contexto educativo, entre otros “el incremento en las tasas de retención y titulación de los estudiantes, reducción de tiempos para la incorporación al mercado laboral de los egresados, aumento en los grados formales de la planta académica, establecimiento de una mejor estructura en bibliotecas, áreas de cómputo, etc. (Díaz Barriga, 2008:24).

Inserto en este panorama el subsistema de educación superior en México, a principios de los años noventa, inicia un programa de modernización de la educación en el donde la calidad y la evaluación son dos conceptos clave a partir de los cuales se pretende transformar la educación superior mexicana. En otras palabras, ésta es la primera gran iniciativa de una evaluación masiva, transformación que no se había registrado anteriormente (Aboites, 2012).

Desde entonces y hasta la fecha, la evaluación se ha convertido en una política rectora del gobierno federal que ha transformado sustancialmente a tres sectores. El de las instituciones, el de los programas (en donde se encuentran los planes de estudio) y el de los actores educativos: estudiantes y académicos. En estos últimos se ubica la evaluación de la investigación y de la docencia.

4.1.3. Características de los sistemas de evaluación docente en México

En el cuadro No. 1 se hace un resumen de los programas de evaluación de la calidad educativa establecidos en México y se muestra la vinculación tan estrecha que éstos tienen con el financiamiento.

Una de las principales causas para que se aceptaran estos programas, los cuales al principio, provocaron recelo en los diferentes niveles en que se implementaron, fue sin lugar a dudas la relación tan estrecha entre evaluación y financiamiento. Por otro lado esta relación permitió que los fines formativos de la evaluación se pervirtieran y se privilegiara el uso sumativo o de control burocrático.

Asimismo, dichos programas construyen sus criterios de evaluación de una manera técnica, es decir centrados fundamentalmente en la creación de indicadores de tipo cuantitativo, soslayando el carácter de científico que posee la evaluación.

Cuadro 1. Programas de evaluación de la calidad educativa establecidos en México

NIVEL DEL PROGRAMA	NOMBRE DEL PROGRAMA	PROPÓSITO	INSTANCIA QUE LO OPERA	PERIODO DE VIGENCIA	EL RESULTADO SE TRADUCE EN FINANCIAMIENTO
Institucional	Fondo para la Modernización de la Educación (FOMES)	Impulsar la adopción de las estrategias de evaluación institucional y de apoyar con recursos económicos los programas de modernización de la universidades	SESI	1990-2000	Sí
	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)	Impulsar la adopción de las estrategias de planeación institucional y su vinculación con procesos de evaluación, y apoyar con recursos económicos los programas de desarrollo de las universidades que muestren que han asumido compromisos por la calidad.	SESI	2001 a la fecha	Sí
Programas	Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES)	Evaluar programas de licenciatura y posgrado por pares académicos	CONAEVA	1990 a la fecha	Indirecta
	Consejo de Acreditación de Programas de la Educación Superior (COPAES)	Acreditar programas de licenciatura	COPAES/ Organismos acreditadores	1998-	Indirecta

Cuadro 1 (continuación). Programas de evaluación de la calidad educativa establecidos en México

NIVEL DEL PROGRAMA	NOMBRE DEL PROGRAMA	PROPÓSITO	INSTANCIA QUE LO OPERA	PERIODO DE VIGENCIA	EL RESULTADO SE TRADUCE EN FINANCIAMIENTO
	Padrón de Posgrados de Excelencia	Evaluar programas de posgrado	CONACYT	1990-2000	Sí
	Padrón Nacional de Posgrados (PNP) y Programa de Fortalecimiento al Posgrado (PIFOP)	Evaluar programas de posgrado	CONACYT	2001-	Sí
	Sistema Nacional de Investigadores (SNI)	Evaluar la producción de los investigadores y establecer un estímulo económico a su desempeño	CONACYT	1984-	Sí
Académicos	Becas al desempeño docente	Evaluar el trabajo académico y establecer un estímulo económico a su desempeño	Secretaría de Programación y Presupuesto / SESIC	1990-1992	Sí
	Carrera Docente (Programas de Estímulos)	Evaluar el trabajo académico y establecer un estímulo económico a su desempeño	Secretaría de Programación y Presupuesto / SESIC	1992-	Sí
	Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)	Apoyar con becas la obtención de grado y apoyar la infraestructura que requieren los académicos	ANUIES/SESIC	1996-	Indirecta
Estudiantes	Examen de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-1)	Dar información sobre rendimiento académico de los estudiantes para decidir su ingreso a la educación media superior o superior Permitir la titulación de los egresados	Centro Nacional de la Educación Superior, Asociación Civil (CENEVAL)	1993	No
	Examen de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-2)				
	Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL)				

Fuente: Díaz Barriga (2008: 26-27).

4.1.4. Evaluación de los académicos

En esta parte se presentan los principales programas de evaluación en torno a los académicos. En primer lugar se expone la evaluación de la producción de los investigadores que realiza el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa de mejoramiento del profesorado (PROMEP). La segunda, incluye los estímulos a la productividad del personal académico, en donde se integra la evaluación de la docencia.

a) Sistema Nacional de Investigadores

El SNI, es el primer programa que se instaura con el objeto de retribuir al personal académico un estímulo económico exento del pago de impuestos que no se incluye al salario base del académico. Queda a cargo para su implementación y desarrollo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). El SNI se crea en 1984. Su ingreso es voluntario y generalmente los trabajos presentados por el investigador son evaluados por una comisión dictaminadora integrada por pares académicos especialistas

en el campo de conocimiento que se vaya a valorar. Dichas comisiones evalúan los resultados de investigación, no los proyectos.

De acuerdo con Frida Díaz Barriga (2008) la evaluación de los investigadores implica, en la mayoría de los casos, efectos contradictorios. Por una parte impulsa el trabajo de investigación aumentando su productividad, pero por la otra pervierte este trabajo “obligando a los investigadores a publicar resultados que no están totalmente concluidos, a realizar proyectos de menor envergadura y a priorizar en su trabajo aquellos aspectos que forman parte de los procesos de evaluación (Díaz Barriga 2008:168). Todas estas acciones se acentúan debido a que el pertenecer o no la SNI está vinculado con una remuneración económica nada despreciable. Por ejemplo dicha remuneración “equivale a 6, 8,14 y 34 salarios mínimos según el nivel que se le asigne: candidato, nivel I, II, III o emérito (Díaz Barriga, 2008:167).

Asimismo esta autora comenta que una de las críticas más sobresalientes que se le hace al SNI, a partir de la mirada de sus actores, es que éste es un mecanismo de compensación salarial el que no necesariamente ha fomentado la investigación de tipo científica a nivel nacional. En cambio lo que sí ha hecho es incrementar la producción de los trabajos de esta índole.

b) Las Becas del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)

Este programa se diseñó en 1996 e inicia su funcionamiento en 1997, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Cabe mencionar que aunque estas becas se planean para que funcionen por diez años, aún siguen vigentes. Nacen con dos finalidades. La primera que los profesores de las IES mexicanas obtengan financiamiento para conseguir un grado académico de maestría o doctorado y con ello puedan impartir sus cátedras con mayor calidad. Cuestión que hasta la fecha no se ha podido comprobar. La otra, con la intención de que los profesores a través de su integración en cuerpos académicos (representados por diversos campos de conocimiento) se puedan vincular con otros cuerpos académicos nacionales y de esta forma se favorezcan las condiciones para que los estudiantes de las IES tengan una mejor formación.

Estas becas son evaluadas por pares académicos ajenos a la institución. El perfil deseable que se valora en ellas es: “como condición necesaria el grado académico (maestro para obtener el “perfil mínimo” y doctor para obtener el “perfil preferente”) y como *condiciones suficientes* realizar de manera equilibrada y suficiente labores de docencia, tutoría de estudiantes, generación y aplicación del conocimiento, así como gestión académica (SEP, 2006:71)

Coincidimos con Frida Díaz Barriga (2008) en torno a que en este programa de becas, el concepto de calidad se relaciona con cuestiones muy concretas y medibles como el número de profesores que logran una formación académica por medio de una maestría o un doctorado, así como al número de cuerpos académicos con los que cuenta la institución respectiva, lo que favorece que ésta reciba más recursos económicos.

c) Estímulos a la productividad del desempeño académico

Este tipo de evaluación se establece a principios de la década de los noventa y se afirma que “el programa se anunció en sus inicios como un programa de becas al desempeño – o de estímulos al desempeño como se le reconoce posteriormente-...” (Díaz Barriga, 2008:18). Cada institución quedó a cargo de implementarlo. No obstante como fue una política gubernamental, las instituciones tuvieron que ceñirse a ciertos lineamientos dictados por el Estado. Al principio los estímulos se restringen sólo a los académicos de

tiempo completo, posteriormente se otorga (fundamentalmente en las becas a la docencia), al personal contratado por medio tiempo. Su evaluación se realiza por diversas comisiones dictaminadoras que están integradas por pares académicos de las mismas instituciones.

Se enfoca a valorar la productividad de los académicos tanto en las labores de docencia como en las de investigación. Su finalidad es otorgar una retribución económica a los académicos, exenta de impuestos y al margen de los salarios, dado que sus sueldos se han deteriorado de forma sustancial. Ángel Díaz Barriga (2000) menciona en un estudio comparativo que realiza el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en donde se reporta que de 1980 a 1993 los salarios de los profesores de Costa Rica perdieron un 4% del valor adquisitivo, en tanto que los de los docentes de Argentina perdieron un 57% y los de México un 60%.

La compensación económica que reciben algunos de los académicos por contar con este programa de estímulos equivale aproximadamente a un 56% de sus ingresos totales, al menos en el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana UAM (Arbesú, Gutiérrez, Piña, 2008).

Este programa ha privilegiado el trabajo individual y los criterios de tipo cuantitativo en detrimento del trabajo en equipo y las valoraciones de tipo cualitativo.

Es importante destacar que los estímulos se integran por dos grandes rubros. Uno que valora las actividades académicas, como aquellas que están relacionadas con la investigación, tutorías y extensión universitaria. El otro por las tareas propias del profesor, es decir la interacción entre el docente y sus estudiantes.

En un principio, se valoraba el desempeño académico de una manera integral, en otras palabras, no se tomaba en cuenta que las actividades de los académicos implican diversas cuestiones que están relacionadas no sólo con las de investigación y difusión del conocimiento, sino también con las de la docencia. Posteriormente se hace una separación de las actividades académicas con el objeto de hacer más sencilla su evaluación. Por tanto éstas, se dividen en dos grandes grupos. El primero tiene que ver con el trabajo de investigación y sus diversas manifestaciones. El segundo con el trabajo del profesor en la interacción pedagógica en sus alumnos.

En cuanto al trabajo de investigación, se puede decir que ya existen ciertos criterios avalados por las comunidades científicas nacionales y de la propia institución. Respecto a las tareas de la enseñanza y el aprendizaje, hasta el momento no hay un consenso de lo que significa ser “un buen profesor”, en virtud de que la atención sobre la enseñanza tiene diversos enfoques. Mientras que para uno es más importante la conducta del docente, para otro es el proceso o los resultados de la enseñanza (Arbesú, 2006).

Por esta razón aún no se ha encontrado, ni se encontrará, una respuesta única en relación con los criterios a considerarse para evaluar la docencia. Todo esto nos lleva a suponer que la docencia es una tarea compleja que se lleva a cabo en diversos contextos, a partir de múltiples actividades y en diferentes circunstancias, por tanto es una actividad difícil de evaluar.

Como se verá más adelante con mayor precisión, en la mayor parte de las ocasiones la evaluación de la docencia se valora frecuentemente a partir de la aplicación de cuestionarios de opinión que responden los alumnos, en los que expresan su apreciación o juicio, sobre el desempeño de su profesor en el salón de clase.

Dichos cuestionarios se construyen por medio de indicadores de tipo cuantitativo en donde se mide el comportamiento del profesor en el salón de clase. Si llegó puntual, si entregó el programa, si motivó a los alumnos para aprender, si cuenta con estrategias pedagógicas adecuadas, dentro de los principales aspectos a evaluar.

Estos instrumentos generalmente no responden a una filosofía educativa determinada, evalúan el comportamiento del profesor, no las prácticas o el proceso educativo, mucho menos el aprendizaje que obtuvieron los estudiantes, no obstante que la tarea fundamental del docente es que sus alumnos aprendan.

4.1.5. Sobre el uso exclusivo de los cuestionarios de opinión estudiantil

Como se ha desarrollado anteriormente, la evaluación de la docencia ha cobrado gran relevancia y su uso se ha extendido en un porcentaje muy alto en las universidades públicas, principalmente a partir del año 2000, porque poco a poco se ha convertido en una condición para el acceso a programas asociados con los recursos económicos, que el gobierno federal pone a disposición de los profesores y de las instituciones.

En la actualidad, las acciones de evaluación del desempeño docente son parte de los programas de compensación salarial que se presentaron anteriormente (PROMEP, PIFI) y en menor medida, los programas son promovidos dentro de las universidades.

A pesar de que todos los programas de evaluación explicitan que la finalidad es mejorar la función docente, no hay evidencias de que haya mejorado la calidad de la enseñanza en el contexto mexicano y en general los resultados son distantes de iniciativas institucionales de formación y desarrollo profesional.

En México se han empleado de manera generalizada los cuestionarios de opinión estudiantil. De acuerdo con el diagnóstico sobre evaluación de la docencia en universidades públicas (Rueda, 2011) el 80% de las instituciones participantes, utilizan este instrumento para evaluar a los profesores, sin embargo éstos han mostrado un gran número de irregularidades en su diseño, proceso de aplicación y comunicación de resultados.

En las recomendaciones de reconocidos especialistas destaca la necesidad de lograr que la evaluación del desempeño docente se realice mediante diferentes fuentes de información, sin embargo hay limitadas experiencias de su uso en el caso mexicano. De acuerdo con el estudio citado, las universidades participantes utilizan en primer lugar, el cuestionario de opinión estudiantil (75%); cuestionario contestado por el jefe (32%); cuestionario contestado por el docente, autoevaluación (24%); Observación entre colegas (24%), portafolios elaborado por el docente (20%), otros (10%).

La validez de los cuestionarios para cada contexto institucional, sigue representando una problemática importante que atender. Por otra parte, tampoco se ha avanzado en la distinción de modalidades de enseñanza, o en la naturaleza de los diversos campos de estudio en los cuestionarios. Estas notables diferencias no están presentes en los instrumentos de evaluación.

4.1.6. Respecto del sentido y usos de la evaluación docente

Los usos de la evaluación del desempeño docente en las universidades mexicanas son distintos, en primer lugar porque brindan información a las instancias administrativas para cumplir con los requerimientos de organismos externos o acreditadores para la obtención de recursos. (Rueda, 2011). En segundo, de manera interna, se usan para la toma de decisiones, promoción, permanencia, aumento salarial, asignación de cargas

horarias. Generalmente estas disposiciones solo afectan a los profesores de tiempo completo, aunque el porcentaje más alto son los profesores por horas. A pesar de que existen beneficios institucionales para los docentes con “mejores evaluaciones”, entre otros, mejores condiciones laborales, reconocimiento, etc.; sin embargo no se reporta que los resultados de evaluación tengan algún vínculo con los programas de formación docente.

De hecho hay pocos mecanismos dentro de las universidades que propicien la reflexión o discusión de los resultados, incluso no hay seguimiento de éstos de semestre a semestre, es decir, se conservan las evidencias con fines administrativos pero no se reflexiona al respecto, ni se contemplan los fines de mejora.

4.1.7. Dificultades de la evaluación de la docencia en la universidad

Las principales dificultades de la evaluación de la docencia en México se manifiestan en la falta de una cultura de evaluación que considere la complejidad del acto de enseñar.

Las características principales de los procedimientos son empleados de manera sistemática y masiva, por lo que se ha recurrido al uso indiscriminado del cuestionario a estudiantes como se ha explicado en el apartado anterior.

Los instrumentos son diseñados principalmente dentro de las instituciones con metodologías diversas. Las principales instancias que administran el proceso de diseño, implementación, sistematización y entrega de resultados se encuentran adscritas a la Secretaría Académica y en segundo lugar a la Dirección de Planeación. Pero se reconoce la urgente necesidad de formar especialistas en el tema, pues en general son personal administrativo con diferentes ámbitos de formación carentes de conocimientos necesarios para desempeñar esta compleja labor con éxito.

Los usos de los resultados siguen cumpliendo fines administrativos, burocráticos y de procesos de acreditación.

4.1.8. Conclusiones

La evaluación se ha convertido en un acto compulsivo. Se vincula con la calidad de la educación aunque ésta no ha mejorado sustancialmente desde que se inició este proceso masivo de evaluación, sin embargo sí se vinculó desde el inicio a la evaluación con una retribución económica nada despreciable.

Principalmente las actividades de evaluación de la docencia han recaído en la Secretaría Académica quienes realizan actividades de gestión escolar y en segundo lugar en la Dirección de Planeación. Esta falta de atención a la evaluación de la docencia puede ser consecuencia del incipiente desarrollo de la cultura de la evaluación en las IES mexicanas, que no alcanzan todavía a abarcar la totalidad de los procesos y resultados que se generan en su compleja dinámica.

Se considera de gran relevancia, impulsar la cultura de la evaluación de la docencia, por la trascendencia de esta función y trabajar en los procesos, no solamente en los grandes proyectos evaluativos.

4.2. La evaluación de la docencia universitaria en Chile

4.2.1. Introducción

En esta sección damos cuenta en un nivel general, del estado de la evaluación de la docencia en instituciones de educación superior en Chile. No obstante, dada la escasa información publicada al respecto, en especial de universidades privadas y en institutos

de formación técnica, solo se limitará a la realidad de las 25 universidades más tradicionales del país, agrupadas en el denominado Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH)¹. Aunque se señala que este organismo reúne instituciones públicas, varias de ellas son organizadas como corporaciones de derecho privado, aunque sin fines de lucro (por ejemplo, las universidades católicas) pero reciben aportes estatales.

Estas universidades además presentan diferencias en cuanto a su antigüedad, infraestructura, carreras que imparten, perfil de estudiantes, entre otros. Es importante mencionar estas diferencias ya que influyen en la forma en que cada institución pretende asegurar la calidad de la formación que imparte.

En primer lugar se hace una contextualización desde la perspectiva de las políticas públicas para la educación superior en el país; luego se describen las principales características de los sistemas de evaluación docente en las universidades; se hace especial mención al sentido y usos de la evaluación y se finaliza con un análisis de las dificultades encontradas y las sugerencias respectivas.

4.2.2. Contexto

En el año 1999, producto de la gran cantidad de universidades creadas a partir del año 1980 y de la reestructuración de las universidades ya existentes, se crea la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), cuyo propósito era proponer un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior y de conducir procesos de acreditación (evaluación periódica de la calidad de instituciones de educación superior). Este organismo dio paso, en el año 2006, a la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), organización pública encargado de vigilar la calidad de las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica (CNED, s/f).

Junto con lo anterior, el Ministerio de Educación crea, en el año 1999, el programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECESUP) cuyo propósito era contribuir a generar mejores oportunidades de aprendizaje a los jóvenes del país, a través de proyectos a los que se postulaba y accedía luego de cumplir una serie de requisitos y compromisos futuros. Los lineamientos del MECESUP abarcaron diversas áreas de la gestión de las instituciones de educación superior y fueron traspasados en términos muy específicos a estos proyectos concursables. Con esto, las universidades se comprometieron con dichos lineamientos, produciéndose una especie de homogenización en la formación de profesionales, traducida particularmente en la denominada formación por competencias.

Uno de los efectos de este conjunto de políticas para la educación superior en Chile fue el de relevar la importancia de la evaluación docente como una forma de aseguramiento de la calidad de la formación profesional de los estudiantes.

Lo anterior no implica que antes de estas fechas, no existiera preocupación por este aspecto o que no hubiera sistemas de evaluación docente instalados en las universidades, pero ahora las universidades reorganizan ciertas estructuras para comprometerse institucionalmente en una nueva mirada hacia la formación profesional. Por ejemplo, en varias universidades se crean unidades cuyo propósito es apoyar la labor docente en

¹ http://www.consejoderectores.cl/web/consejo_rectores.php, 2013

términos de perfeccionamiento pedagógico y aseguramiento de la calidad a través de la evaluación docente.

a) La evaluación de los académicos

Las universidades en general cuentan con sistemas de evaluación del trabajo de sus académicos, vinculadas tradicionalmente a la triada investigación-docencia-extensión, y que finalizan en una jerarquización que suele tener cuatro grados, situación que influye en la remuneración. En las universidades chilenas últimamente se han agregado otras áreas de desempeño, tales como la gestión administrativa, que se relaciona con la participación en comités y el servicio en cargos administrativos.

Sin embargo, estas normativas no se aplican a todos aquellos profesionales que investigan, realizan docencia o extensión en las universidades. El número de los denominados académicos jerarquizados en las universidades ha ido decreciendo, dando paso a una serie de figuras contractuales entre las cuales se cuentan los docentes contratados por hora e investigadores contratados especialmente para proyectos específicos. En algunas instituciones el número de este tipo de profesionales es mayor que el de académicos de planta.

En el área de investigación, la participación en proyectos de investigación y la publicación de sus hallazgos en determinadas revistas, es fundamental. A veces se valora aquí el proceso de preparación tanto de proyectos como de publicaciones.

Respecto de este último punto, es interesante mencionar que actualmente se impulsa, mediante diversos estímulos (por ejemplo, una más alta valoración al momento de presentarse a jerarquización como también premios en dinero de manera inmediata), la participación en proyectos específicos de investigación externos a las universidades (por ejemplo, FONDECYT) y la publicación en revistas específicas (ISI). De esta manera, la participación en otro tipo de proyectos y publicaciones se ha visto en claro desmedro, con consecuencias tales como el desplazamiento o empobrecimiento de recursos para algunas áreas (por ejemplo, las artes) y un creciente interés por publicar en inglés más que en español (Greene y Campos, 2012).

El área de docencia suele aparecer valorada a partir de criterios tales como la cantidad de cursos dictados en un período académico, si son de pre o posgrado; la elaboración de material didáctico; la atención de alumnos; la dirección de tesis y seminarios, y las supervisiones de prácticas. Estos criterios son en la mayoría de los casos, cuantitativos.

Llama la atención que en general, estos aspectos no sean constitutivos de los sistemas de evaluación docente de las universidades, que como veremos más adelante, se basan casi exclusivamente en cuestionarios de opinión estudiantil.

El área de extensión se valora a través de actividades que últimamente se denominan como de vinculación con el medio: asistencias técnicas, consultorías o asesorías, firma de convenios, entre otros.

No obstante, en la mayoría de las universidades chilenas, en especial las más tradicionales, la docencia sigue siendo subvalorada en relación a otras actividades tales como la investigación o extensión académica, situación que se repite en otras universidades latinoamericanas (Canales, 2003). Esta subvaloración se ha traducido, entre otras cosas, en falta de acuerdos sobre una conceptualización respecto de la docencia universitaria, de manera que sirva como marco referencial a cualquier sistema de evaluación.

4.2.3. Características de los sistemas de evaluación docente en Chile

Un elemento común en las universidades es la existencia de diversos documentos oficiales que de alguna manera orientan la docencia. Dichos documentos pueden ser lineamientos generales abarcando diferentes estamentos, tales como la visión y misión de cada institución o el proyecto formativo; pueden ser más bien normativos, tales como el reglamento de jerarquización; o pueden estar específicamente referidos a la docencia, tales como el reglamento de docencia.

Aunque no se encuentra claramente un modelo o enfoque de la docencia, un aspecto que se repite es la declaración de formación por competencias, aunque a veces se notan contradicciones entre ciertos documentos oficiales, como el proyecto formativo de la institución, y este enfoque de formación. Como señalan Zuñiga y Jopia (2007) “En general, no se aprecian criterios claros para su caracterización, ni una adecuada categorización de las características que se enuncian” (Zuñiga y Jopia 2007:40).

Ahora bien, si se entiende un sistema de evaluación de la docencia como un sistema articulado de acciones, criterios, instrumentos y procedimientos para el desarrollo y mejoramiento de la docencia en las carreras profesionales, se puede decir que la mayoría de las universidades cuenta con dicho sistema, pero al igual que lo señalado antes, su existencia se constata casi exclusivamente en los documentos, aspecto que será discutido a lo largo de esta presentación.

Respecto de las fuentes e instrumentos utilizados, para muchas instituciones el sistema de evaluación se reduce en la práctica a la aplicación de cuestionarios de opinión estudiantil. Sin embargo, en los documentos de la mayoría de las universidades se señala que se usan también otras modalidades tales como la autoevaluación, la evaluación por pares, y la evaluación de superiores como un jefe de carrera o de docencia (Salazar, 2008).

Respecto de este último punto, es muy probable que dichas universidades en la práctica efectivamente utilicen todas las fuentes e instrumentos mencionados, pero con mucha menor cobertura que el cuestionario de opinión estudiantil. Esto puede tener varias explicaciones, entre las cuales está que en muchos casos se obliga a los estudiantes a contestar el cuestionario en línea, condicionándoles la matrícula en el semestre siguiente. La evaluación por pares o autoevaluación no parece ser impuesta como obligación para los académicos universitarios.

4.2.4. Sobre el uso exclusivo de los cuestionarios de opinión estudiantil

En general, cualquier sistema de evaluación que emplee solo un instrumento y fuente de información corre el serio peligro de brindar una información sesgada e incompleta. El uso exclusivo del cuestionario de opinión estudiantil tal vez sea la forma más extendida y controvertida de evaluar la docencia.

La controversia se debe en gran parte al mal uso que se hace de los resultados. Por mencionar algunos, se usan sin considerar que la opinión sobre la docencia es altamente contextualizada (influyen factores tales como la simpatía al profesor, época del año en que se aplica, el tipo de curso, tipo de universidad, carrera que cursan los estudiantes, entre otros); en algunos casos, no se saben interpretar, por ejemplo, al mirar solo ciertos índices estadísticos, como los promedios que constituyen una excesiva simplificación al informar los resultados; se realizan análisis pobres, por ejemplo, comparaciones entre profesores, departamentos o facultades en que lo principal parece ser estar sobre el

promedio, en circunstancias que los promedios pueden obtenerse de muy diversas maneras, situación que hace la comparación muy compleja.

Por otra parte, si bien los estudiantes la valoran, tienen una percepción generalizada de que la evaluación docente que se aplica en las universidades no tiene consecuencias. Generalmente no son informados de los resultados ni de las consecuencias que tiene, con el agravante de que no perciben cambios sustantivos en las prácticas de sus docentes (Contreras et al, 2007). En casos extremos esto los ha conducido a responder los cuestionarios en forma poco seria, originando que los profesores pierdan confianza en esta información y la dejen de tomar en cuenta, originando así un círculo vicioso difícil de romper (Contreras, 2008).

4.2.5. Respecto del sentido y usos de la evaluación docente

El sentido, es decir, el para qué se hace, constituye un eje vertebrador de cualquier sistema de evaluación ya que orienta la metodología de trabajo, criterios de evaluación e instrumentos de recolección de información, su posterior interpretación y toma de decisiones.

Todos los sistemas de evaluación docente tienen como uno de sus propósitos, expresado de distintas maneras, el mejoramiento de la docencia (Murillo, 2007). En la mayoría de los países se encuentran los propósitos sumativo y formativo combinados (Isoré, 2009), no obstante, la literatura sugiere que la evaluación docente se usa más con fines sumativos que formativos (Mathers, Oliva y Laine, 2008).

La evaluación sumativa busca determinar la calidad de la docencia y asegurar dicha calidad. La evaluación formativa busca conocer las fortalezas y debilidades en cada aspecto de la docencia, con la finalidad de ayudar a los profesores a mejorar su trabajo diario y contribuir de esta manera a su desarrollo profesional (Isoré, 2009; Mathers, Oliva y Laine, 2008; OCDE, 2009; Kleinhenz, Ingvarson y Chadbourne, 2002; Stake, Contreras y Arbesú, 2011).

Cualquiera que sea el sentido de la evaluación docente, formativo o sumativo, su éxito supone un sistema de comunicación de resultados y de retroalimentación eficaz. Los diferentes involucrados (por ejemplo, institución, profesores, estudiantes) deben conocer y comprender las implicancias que tienen las distintas formas de representar la calidad de la docencia.

La tendencia respecto del uso de la información en las universidades chilenas parece ser la existencia de una entidad central que envía los resultados a las distintas facultades, departamentos y carreras. El jefe de docencia o de carrera envía reportes a los docentes evaluados. Si se hace algún análisis en conjunto suele caracterizarse por la comparación entre los promedios obtenidos por facultades, carreras o departamentos (Zuñiga y Jopia, 2007).

Aunque la mayoría de las universidades declara que la evaluación tiene carácter formativo (Zuñiga y Jopia, 2007), en un sondeo que, por ser voluntario, no pretendió ser representativo, se pidió la opinión a 63 profesores de distintas universidades sobre la evaluación docente en sus respectivas instituciones. En su mayoría refieren que los usos son administrativos y de control, más que formativos y, en otros casos, los desconocen. Señalan que la retroalimentación que se les entrega consiste en un reporte de resultados, es decir, solo en información. La minoría estima que la evaluación docente ayuda a mejorar sus prácticas (Baez, Cazenave y Lagos, 2007).

Respecto de usos sumativos, que es lo que más se documenta, se encuentra un espectro que va desde el premio hasta el castigo. Existen incentivos en dinero (pago por una única vez), promociones en sistemas de jerarquización académica, contrataciones, y sanciones, tales como despidos luego de alguna cantidad de oportunidades en que el profesor es mal evaluado (en estos casos, se trata de profesores contratados por hora y no de académicos de planta).

No se encontraron casos en que se vinculara la evaluación docente con los resultados de los estudiantes, es decir, en que se trata de establecer una correlación entre resultados individuales de cada profesor en la evaluación docente y el aprendizaje de sus estudiantes, este último supuestamente reflejado en las calificaciones que obtienen.

4.2.6. Dificultades en la evaluación de la docencia en la universidad

Se puede establecer que las principales dificultades provienen en parte de la naturaleza de la institución universitaria y del trabajo docente en ella. Como se señaló anteriormente las universidades son distintas, e incluso al interior de una misma universidad hay facultades, departamentos, escuelas, institutos y carreras muy distintas entre ellas. Por otra parte la docencia universitaria como tal incluye no solo el trabajo frente a un grupo curso, sino también las direcciones de tesis, seminarios, prácticas profesionales y docencia en equipos.

Lo anterior hace difícil establecer orientaciones homogéneas sobre la docencia y su evaluación para todas las instituciones, como también hace difícil llegar a acuerdos en una misma institución en que cada unidad significa de distinta manera su trabajo. Quizás esto explique en parte la falta de modelos de docencia claros, como también la ausencia de perfiles docentes.

Por otra parte, se advierte a nivel general falta de un desarrollo disciplinario de la evaluación de la docencia, lo que se manifiesta en falta de investigaciones y de profesionales dedicados al área. Ello se traduce en limitado conocimiento e inexperiencia a la hora de diseñar e implementar sistemas de evaluación tan masivos como el que pretenden las instituciones universitarias.

Una de las principales consecuencias de lo anterior, se encuentra en la frecuente tensión entre evaluar para mejorar y evaluar para controlar, la que es percibida por los distintos actores involucrados, en especial los docentes. Esto a su vez trae conflictos en los usos que le pueden o quieren dar los distintos agentes involucrados.

Como se señaló anteriormente, la mayoría de las instituciones declara un sentido formativo de la evaluación de la docencia, no obstante lo que se conoce son mayormente sus usos sumativos. A este respecto se debe señalar que es difícil que sistemas tan masivos y con pretensiones de homogeneización en instituciones donde hay gran heterogeneidad, puedan ser efectivamente percibidos como formativos. Esto se debe en parte a que no se reconoce un vínculo claro entre resultados de la aplicación de estos sistemas evaluación docente, con las características descritas (sin un marco referencial claro, preferentemente sumativos y basados casi exclusivamente en cuestionarios estudiantiles), y el desarrollo profesional de los docentes.

4.3. La evaluación de la docencia universitaria en Colombia

4.3.1. Contexto y antecedentes²: Las políticas públicas sobre calidad de la Educación Superior en Colombia

La Constitución de 1991 estableció de manera amplia la autonomía universitaria (Colombia, 1991, Art. 69) en Colombia. Esta fue considerada un logro frente a la excesiva reglamentación preexistente que, al sentir generalizado del sector, impedía el desarrollo de la educación superior (Caro, 1993). La ley 30 de 1992 completó la desregulación del sistema al permitir la autonomía tanto académica como administrativa de las universidades. La completa desregulación dio lugar a un crecimiento desordenado del sector y a la proliferación de programas e instituciones educativas de muy dudosa calidad (Parra, 1996).

Frente a la proliferación de programas universitarios en ejercicio de la autonomía académica, el gobierno lanzó el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) en el año 2003. Éste se orientó, por una parte, a fijar condiciones mínimas de calidad para la autorización del funcionamiento de los programas y por otra, a coordinar mejor las acciones de los distintos órganos y mecanismos que se diseñaron para la vigilancia y aseguramiento de la calidad del sector (Parra Sandoval, 1996).

En la actualidad el SACES es definido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como “el conjunto de acciones desarrolladas por los diferentes actores de la Educación, que buscan promover, gestionar y mejorar permanentemente la calidad de las instituciones y programas de educación superior y su impacto en la formación de los estudiantes” (Colombia, 2012). El Sistema está conformado por tres subsistemas supuestamente interrelacionados entre sí: el subsistema de evaluación, el subsistema de información y el subsistema de fomento.

Según la Ley 30, la calidad “hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo [servicio de calidad] y a las condiciones en que se desarrolla cada institución” (Ley 30 de 1992, Art. 6). Esta definición contiene todas las dimensiones de calidad que se consideran relevantes a la hora de evaluar un programa educativo: recursos, procesos y productos. Sin embargo, en la práctica, el problema no se abordó desde un principio de una manera sistemática.

Calidad de los insumos: El *registro calificado* es un proceso orientado a garantizar que los programas de educación superior cumplan “unas ciertas condiciones mínimas de calidad” (Ministerio de Educación Nacional, 2004:10). Por su parte, el sistema nacional de acreditación tiene como objetivo fundamental, “garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos” (Ley 30 de 1992, Art. 53). La *acreditación* se caracteriza por tratarse de un proceso de carácter voluntario (Art. 53) y se otorga por un período entre 3 y 10 años. Está basada en la autoevaluación institucional y la evaluación por pares académicos (Art. 54). A pesar de la intención de integración de todos los aspectos atinentes a la calidad, tanto el registro calificado como la acreditación se han desarrollado sobre la base de una evaluación de recursos más que hacia el aseguramiento

² Esta sección contiene algunos apartes del capítulo “Calidad de la Educación Superior: ¿recursos, actividades o resultados?” por Juny Montoya Vargas y Eduardo Escallón Largacha, Libro Banco de la Educación Superior, Bogotá, Universidad de Los Andes (en prensa).

del cumplimiento de los fines de la educación superior. No existe ningún mecanismo desde este enfoque que asegure el cumplimiento de los fines de la educación superior, dado que no hay una observación directa de los procesos ni una apreciación de los resultados que vaya más allá de recoger las percepciones sobre estos por parte de los miembros de la comunidad académica. En la práctica de las universidades se observa que el énfasis en la recolección de información hace que las instituciones aborden la autoevaluación no como una tarea permanente que produce información útil para el mejoramiento, sino como una tarea de recolección periódica de información y de elaboración de documentos que debe volver a hacerse cuando la acreditación esté próxima a vencerse.

Calidad de los resultados: El segundo componente del sistema de evaluación de la calidad de la educación superior lo constituyeron los exámenes de Estado orientados a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes como medida de la calidad de los programas educativos. Los exámenes de Estado son pruebas externas estandarizadas destinadas a medir el nivel de cumplimiento de los objetivos de la educación en sus distintos niveles” (Ley 1324 de 2009). En la actualidad las pruebas para la educación superior se denominan SABER-PRO en un intento por contribuir a la articulación de los distintos niveles de educación en torno al concepto de competencias y un intento por hacer un seguimiento al desarrollo de ciertas competencias que se consideran generales a lo largo de todo el proceso educativo desde la primaria hasta el pregrado.

El otro componente de la evaluación de los resultados del proceso educativo lo constituye el Observatorio Laboral para la Educación. Este “es un sistema creado, principalmente, para hacer seguimiento a los graduados de la educación superior: mantiene información sobre sus condiciones laborales y sobre qué tipo de profesionales necesita el mercado (tendencias de la demanda). Sus fuentes de información son las Instituciones de Educación Superior, la Registraduría Nacional (para validar cédulas de ciudadanía), el Ministerio de la Protección Social y el Ministerio de Hacienda y Crédito Público (Observatorio, s.f.).

Calidad de los procesos y actividades educativas: Actualmente este componente está prácticamente ausente del sistema de calidad. Más allá de las encuestas de satisfacción de parte de los estudiantes, ocuparse de la calidad de los procesos supone analizar cómo están organizadas las experiencias educativas desde un punto de vista educativo, observar su desarrollo y apreciar su valor intrínseco como experiencias de aprendizaje. Es una tarea de evaluación formativa que debe ser llevada a cabo por los profesores y programas de manera permanente y sistemática. Un sistema nacional de evaluación no puede hacerlos de manera directa pero sí puede pedir cuentas acerca del grado en que esto ocurre y sobretodo, del grado en que lo que se observa es incorporado en un proceso sistemático de mejoramiento de la educación. El otro componente de la evaluación la calidad de los procesos educativos está constituido por la evaluación de la docencia y del desempeño docente. A continuación nos ocuparemos de ella.

4.3.2. Sistema de evaluación de la docencia universitaria

Actualmente en Colombia no existe un sistema general de evaluación de la docencia universitaria, aunque para efectos de asignación salarial y ascenso laboral de los profesores del sector público sí están establecidos como criterios la evaluación del desempeño y la productividad académica. En general, al profesorado universitario se le evalúa dentro del ámbito de la autonomía universitaria consagrada constitucionalmente, conforme a los criterios, procedimientos y cultura de cada institución educativa. En

ausencia de una cultura de la evaluación, algunas universidades no desarrollan ningún proceso sistemático de evaluación de la docencia mientras que otras cuentan con sistemas más o menos sofisticados de valoración de la actividad docente referidos a los tres ámbitos de su desempeño profesional: docencia, investigación y extensión o servicio.

La carrera docente de los profesores universitarios en el sector público está regulada de manera general por la Ley 30 de 1992 que en su artículo 76 establece cuales son las categorías de la carrera docente: a) profesor auxiliar; b) profesor asistente; c) profesor asociado; y, d) profesor titular. El ascenso dentro del escalafón docente corresponde a cada universidad. Sin embargo, en el caso de la promoción a las categorías de Profesor Asociado y Profesor Titular, la Ley 30 establece algunos requisitos especiales, que toda universidad debe tener en cuenta:

Para ascender a la categoría de Profesor Asociado, además del tiempo de permanencia determinado por la universidad para las categorías anteriores, el profesor deberá haber elaborado y sustentado ante homólogos de otras instituciones, un trabajo que constituya un aporte significativo a la docencia, a las ciencias, a las artes o a las humanidades.

Para ascender a la categoría de Profesor Titular, además del tiempo de permanencia como Profesor Asociado, determinado por la universidad, el profesor deberá haber elaborado y sustentado ante homólogos de otras instituciones, trabajos diferentes que constituyan un aporte significativo a la docencia, a las ciencias, a las artes o a las humanidades (Ley 30 de 1992, Art. 76).

Por otra parte, los antecedentes del régimen salarial y prestacional de los docentes de las universidades estatales tienen fundamento en la reglamentación de la Universidad Nacional de Colombia a finales de la década de los años setenta. Esta universidad fue precursora en la definición de criterios para la determinación del salario del personal académico mediante normas emitidas por el Consejo Superior Universitario. El proceso de implementación y desarrollo de este sistema que involucraba la aplicación de una tabla de puntaje, terminó convirtiéndolo en el modelo a seguir en materia salarial y prestacional para docentes de las universidades públicas. Con posterioridad, se conformó el Grupo de Seguimiento con el fin de analizar aspectos técnicos y académicos que se deriven de la aplicación del régimen (Universidad Nacional de Colombia, 2006).

De acuerdo con la reglamentación vigente, la remuneración mensual inicial en tiempo completo de los empleados públicos docentes se establece multiplicando la suma de los puntos, que a cada cual corresponden, por el valor del punto. Los puntajes se establecen de acuerdo con la valoración de los siguientes factores: a. Los títulos correspondientes a estudios universitarios; b. La categoría dentro del escalafón docente; c. La experiencia calificada y, d. La productividad académica (Universidad Nacional de Colombia, 2006).

a) Evaluación periódica de productividad

Para evaluar, analizar y asignar puntos a la productividad académica susceptible de reconocimientos salariales, todas las universidades estatales u oficiales deben adoptar un sistema de Evaluación Periódica de Productividad. La evaluación periódica de productividad se realiza por pares externos. Los criterios de agrupación deben definirse de tal manera que permitan que los pares externos puedan hacer una evaluación comparativa de los diferentes productos, para que en la asignación de puntajes se tenga en cuenta tanto la producción individual del docente como la colectiva de la respectiva comunidad académica (Decreto 1279 de Junio 19 de 2002, Art. 6).

b) El desempeño destacado de las labores de docencia y extensión

Con el propósito de estimular el desempeño de los mejores docentes de carrera y a los más destacados en las actividades de extensión, los Consejos Superiores Universitarios pueden establecer un mecanismo de evaluación transparente y con criterios exigentes y rigurosos para el reconocimiento de puntos salariales y de bonificación. Este estímulo solo se concede a los docentes que realicen actividades destacadas de extensión que no hayan sido reconocidas por los factores de productividad académica, en salario o bonificaciones, de este decreto. Tampoco se consideran para estos reconocimientos las actividades de extensión que le generen ingresos adicionales al docente (Decreto 1279 de Junio 19 de 2002, Art. 18).

4.3.3. Estado actual

Actualmente se encuentra en elaboración una propuesta de Sistema Nacional de Evaluación Docente en Educación Superior (SNEDES, 2012) que se basa, como ocurrió en el pasado con los temas de régimen salarial, en el modelo desarrollado por la Universidad Nacional para la evaluación de sus docentes. En desarrollo de un contrato interinstitucional realizado entre el Ministerio y la Universidad Nacional, a finales del 2011 se creó un grupo de trabajo denominado REDES (Red de Evaluación Docente en Educación Superior) compuesto por delegados de las 23 universidades que cuentan con acreditación de alta calidad “con el fin de conocer, a través de una encuesta vía web, el grado de estructuración, organización, funcionamiento y resultados de los procesos de evaluación docente, así como las opiniones alrededor de este tema” (UNC y MEN, 2012:13).

Los resultados de esta encuesta fueron socializados en un taller que se llevó a cabo en junio del 2012 en el que además, se esperaba validar los criterios propuestos por la Universidad Nacional. Esto último no se llevó a cabo puesto que los delegados manifestaron que no contaban con competencias para avalar dicho sistema en nombre de su institución, pero además, porque no se había presentado oficialmente a discusión ninguna propuesta en este sentido. Como resultado de este proceso, existe en este momento un documento, todavía en revisión por parte de sus autores, que comienza declarando:

La investigación, las discusiones, y el grado de desarrollo y decantación de la evaluación de la docencia en educación superior conducen a pensar que es imposible proponer la implementación y desarrollo, en todas las instituciones de educación superior (IES), de un único modelo uniforme, incluso siendo este muy general (UNC y MEN, 2012:8).

A pesar de esta declaración, en la página web del MEN actualmente se encuentra ubicado dentro de los sistemas de información de la Educación Superior un espacio dedicado al “Sistema Nacional de Evaluación Docente en Educación Superior - SNEDES” en el que este se define en los siguientes términos:

Es un conjunto de procesos organizacionales, herramientas informáticas e instrumentos que le permitirán al Ministerio de Educación guiar y acompañar a las Instituciones de Educación Superior (IES), tanto en la formulación del modelo de Evaluación Docente de su institución, como en la definición de las características y los criterios; a través del desarrollo de instrumentos y la consolidación de procesos y procedimientos de evaluación y calificación de sus docentes (SNEDES, 2012).

Como decíamos antes, se trata de un modelo diseñado por la Universidad Nacional para evaluar la docencia en su propia institución y propuesto a nivel nacional con la salvedad hecha de que no puede ser presentado como un modelo sino como insumo para que cada universidad produzca el suyo. Este tal vez sea el mayor aporte que produjo la discusión

con las IES acreditadas y la falta de consenso que se dio en torno a la discusión del “modelo”. No es claro, sin embargo, qué modificaciones sustanciales ha tenido el modelo inicialmente propuesto como resultado de la discusión y revisión por expertos a la que ha sido sometido en los últimos meses.

De acuerdo con la encuesta realizada a las universidades acreditadas, las cuatro fuentes de información más utilizadas por las universidades son, en su orden: los estudiantes, los pares o colegas, el propio docente y los superiores jerárquicos. El instrumento de evaluación utilizado más frecuentemente es el cuestionario o encuesta masiva que diligencian los estudiantes, seguido de la calificación por parte de los superiores jerárquicos, la autoevaluación del propio docente y la evaluación por pares disciplinares del docente, aunque esta última es de un uso mucho menos frecuente que las otras tres (UNC y MEN, 2012). Otro aspecto que reveló la encuesta es que no existe una definición institucional de qué significa ser un buen docente, ni tampoco es claro cuál es el enfoque que subyace a los instrumentos de evaluación utilizados: se entremezclan aspectos asociados a las características personales del profesor, el cumplimiento de las tareas y la apreciación subjetiva del aprendizaje por parte de los estudiante a la vez que la apreciación subjetiva de los colegas y jefes sobre la contribución del docente al logro de los propósitos misionales de la institución.

En el documento formulado para la Universidad Nacional se plantea claramente que la propuesta “ha intentado contemplar todas las perspectivas, ámbitos y necesidades, en el marco de la normatividad vigente, desde la teoría de la gestión humana, el sistema de evaluación integral, y el desarrollo de escalas de medición, y cuya meta fundamental es contribuir en el mejoramiento continuo de la Calidad Docente” (Echeverry, 2011).

El modelo propone cuatro dominios fundamentales de evaluación de la función Docencia: “dominio humano-social-ciudadano, dominio pedagógico-didáctico, dominio disciplinar-profesional y dominio de atributos integradores, de efectividad o impacto educativo” (Echeverry, 2011:37). Para su aplicación, propone “ir incorporando y validando progresivamente una a una las cuatro primeras perspectivas, iniciando por la perspectiva de los estudiantes, siguiendo por la de pares, terceros y autoevaluación” (Echeverry, 2011:31).

El documento propuesto como base para el sistema de evaluación nacional es una versión de ese mismo documento (UNC y MEN, 2012). Aunque los aspectos teóricos se han enriquecido, pues ahora se nota claramente la inclusión de referentes claves en el campo de la evaluación educativa y particularmente de evaluación de la docencia que antes brillaban por su ausencia, no es claro cómo estos referentes se han incorporado, si es que esto se ha hecho, en el contenido mismo de la propuesta ya que esta sigue estando fundamentalmente centrada en la calificación por medio de instrumentos validados previamente, por parte de los principales grupos de interés de un conjunto amplio de características y desempeños de los docentes, y en el uso posterior de esas calificaciones para la realización de juicios evaluativos y toma de decisiones por parte de los directivos y los propios docentes orientadas al mejoramiento de la docencia.

El documento adolece de serias contradicciones internas que requieren ser discutidas y resueltas antes de pretender hacer de este el marco general para diseñar el sistema de evaluación de la docencia para las universidades colombianas. A continuación señalamos algunas:

A pesar de reconocer la complejidad de la tarea evaluativa, el modelo equipara todo el tiempo “evaluación” a “medición”. De hecho, todo el sistema consiste en una colección de reactivos para ser calificados por distintos grupos de interesados (UNC y MEN, 2012).

Se afirma que el propósito principal del sistema es la evaluación formativa (UNC y MEN, 2012: 17), [...] esto es, que se trata de un sistema de información destinado a tomar decisiones de mejoramiento, sin embargo se plantea simplemente como una cuestión de tiempo el hacer usos sumativos del mismo, tales como “rendición de cuentas, determinar promociones de categoría, renovaciones contractuales, posesiones o permanencias en el cargo, etc.” (UNC y MEN, 2012: 42).

Se afirma que si no se parte de una definición ideal de algo, es imposible evaluar ese algo. En consecuencia, se propone una definición de docencia de calidad que recoge un concepto de evaluación centrada en resultados:

... una docencia de calidad en educación superior es aquella que genera un valor agregado de transformación en el estudiante, en su aprendizaje, en su manera de pensar, sentir y actuar, en sus competencias para la vida en general y para su desempeño disciplinar y profesional en la sociedad en donde se encuentra inmerso (UNC y MEN, 2012:20).

Si bien esta definición pone el énfasis en el valor agregado, esto es, en los resultados de la actividad docente, en otros momentos el documento propone evaluar “lo que es, lo que hace, lo que demuestra y lo que logra” (UNC y MEN, 2012:21) el docente y para tal fin se definen unos ámbitos o dominios que, claramente, van más allá de esa definición y que obedecen a unos enfoques diferentes al anunciado de evaluación por resultados: humano, dedicado a los aspectos orientados al cumplimiento de deberes o tareas del profesor; pedagógico y didáctico, orientado al cumplimiento de la tarea (alineación curricular); disciplinar y científico, orientado al profesionalismo (actualización e investigación); de impacto educativo-formativo en los estudiantes. Solamente este componente corresponde a lo que estaría descrito en la definición que se plantea de calidad de la docencia, esto es a un enfoque de evaluación basada en resultados.

Si estos son los ámbitos que se quiere evaluar, ¿qué papel cumple la definición de docencia de calidad de la que supuestamente se partió? Este es uno de los ejemplos más claros de que por un lado se tratan de abarcar todas las perspectivas, pero por otro lado, hay unas propuestas preconcebidas que no se basan en esas declaraciones de principio.

Finalmente, llamamos la atención acerca de que si bien al inicio del documento se afirma que lo que se ha propuesto es un “exoesqueleto” (UNC y MEN, 2012:8), la propuesta finalmente se concreta en una batería de instrumentos para ser calificados por distintos actores: estudiantes, pares, administrativos y docentes. Se trata de un sistema que en efecto se deriva de un marco conceptual asociado a escalas de medición pero que no necesariamente recoge las conclusiones acerca de la evaluación de la docencia a los que la comunidad académica que se dedica a su estudio ha ido arribando luego de varias décadas de investigación, discusión y producción especializada en el tema.

5. Discusión: análisis comparado

Si bien el análisis comparado de los tres sistemas de evaluación de los docentes universitarios en México, Chile y Colombia nos deja ver algunas particularidades importantes, lo que más nos revela son los grandes retos comunes que compartimos en el tema a nivel de la región.

De manera general nos encontramos con que todos los sistemas de calidad y evaluación en la universidad se desarrollaron sobretudo en la década de los noventa, como resultado de una tendencia internacional, aunque respondiendo a necesidades locales particulares

como la necesidad de controlar la calidad mínima de cientos de universidades privadas que proliferaron en el caso de Chile y Colombia aunque no es el caso de México donde la educación superior sigue siendo en gran proporción pública.

Por una parte, México cuenta con el sistema más maduro y consolidado de los tres, lo cual nos permite usarlo como referente de comparación y a su vez nos sirve para aprender de lo que funciona bien y de lo que es mejorable. Uno de los principales aprendizajes que se obtienen a partir de la experiencia de México, es que la vinculación entre evaluación de la producción y la financiación y remuneración si bien conlleva un aumento en el volumen de producción, no necesariamente acarrea una mejora en la calidad de la investigación ni de la docencia universitaria.

En cuanto al concepto de evaluación docente, los tres sistemas observados se basan en la separación entre la evaluación de la producción académica por una parte y la evaluación de la docencia por otra parte, dándose prevalencia para efectos de jerarquización y remuneración a la producción académica (publicación de resultados de investigación) sobre los indicadores de calidad de la docencia. Esto se debe a un fenómeno que no es de carácter local sino que representa un problema común en el ámbito internacional como es el que parece haber un consenso compartido sobre cómo evaluar la investigación mientras que no hay ningún acuerdo sobre qué significa la docencia de calidad ni mucho menos cómo establecer dicha calidad. En el continente parece haberse privilegiado la asignación de estímulos económicos a la publicación con reconocimiento externo (ej. ISI) sobre otros aspectos del trabajo docente, sin que ello necesariamente haya ido de la mano de un desarrollo proporcional de la investigación o de la docencia.

Específicamente en relación con la evaluación de la docencia, los tres sistemas analizados se centran en indicadores de tipo cuantitativo obtenidos principalmente a través del uso de cuestionarios de opinión estudiantil. Estos cuestionarios son elaborados por autoridades administrativas, rara vez por investigadores especializados en el tema, escasamente validados y representan visiones eclécticas acerca de lo que se espera de un profesor: combinan modelos centrados en las conductas desplegadas por el docente, el cumplimiento de tareas, las características personales de los docentes o las percepciones subjetivas de los estudiantes sobre la calidad de la docencia y sobre los aportes a su aprendizaje. Tampoco hay procedimientos claramente establecidos sobre cómo interpretar la información que procede de ellos ni qué uso es adecuado hacer de la misma, ni se hace un seguimiento en el tiempo de la evolución de los resultados. Todo esto junto con la escasa utilización de diversas fuentes de información a la hora de evaluar la docencia hace que se eche de menos la existencia de un verdadero sistema de evaluación de la docencia, aunque dicho sistema existe en algunos casos, pero al parecer solo en el papel.

En los países analizados se afirma que la evaluación cumple con propósitos formativos, para el mejoramiento de la calidad de las prácticas educativas al igual que para propósitos sumativos, es decir, para la toma de decisiones sobre clasificación o remuneración de los profesores. Sin embargo, en los tres casos está ausente un auténtico uso formativo de la evaluación. Esta debilidad corresponde tanto al tipo de información que se recoge (escalas de calificación de los estudiantes al finalizar los cursos), por la forma en que se da a conocer (resultados agregados que dan cuenta de un puntaje del profesor y, en ocasiones el promedio de la facultad) y por el uso que se hace de ella, el cual parece ser de carácter puramente burocrático o administrativo (decisiones de promoción o aumento salarial). En la práctica la información de retroalimentación al docente sobre sus fortalezas y debilidades, los procesos de toma de decisiones para el

mejoramiento, los programas de desarrollo profesoral que apoyen el perfeccionamiento de la práctica y los sistemas de estímulos que premien la docencia de calidad más bien brillan por su ausencia.

Alguna de las particularidades que vale la pena señalar es el hecho de que en Chile el uso del concepto de competencias se haya generalizado a todos los programas educativos y sea el estándar frente al cual se evalúa la calidad de los programas educativos. En el caso de Colombia ese concepto es de reciente incorporación y dista mucho de ser de uso generalizado. Ahora bien, una tema es el uso del concepto de competencia para referirse al aprendizaje de los estudiantes y otra distinta es la evaluación de la docencia desde un enfoque de competencias docentes.

En relación con este enfoque parece haber más avances en México que en los otros casos analizados, dado que existen diversos esfuerzos por empezar a desarrollar modelos de evaluación de competencias docentes significativos, tal es el caso del Modelo para el desarrollo evaluación de competencias académicas (MECD) que se ha enfocado a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Presenta importantes esfuerzos en la construcción y validación de dicho modelo, considerando dimensiones del contexto social de las instituciones; condiciones de las prácticas de evaluación y docencia vigentes; y las políticas de evaluación planteadas desde la educación basada en competencias. Da cuenta de la experiencia de aplicación mediante diversas estrategias e instrumentos en seis universidades mexicanas. Este modelo “pretende contribuir en la investigación sobre las competencias, su identificación y evaluación en el nivel superior, pero también en la generación de prácticas dentro de las instituciones que favorezcan ambientes de reflexión y procesos de evaluación/formación o de formación/evaluación de competencias docentes” (Cisneros *et.al*, 2012:15).

También el caso de Chile muestra una particularidad como es la decreciente contratación de profesores de carrera frente a la creciente contratación de docentes vinculados por horas para la docencia, llegando en algunos casos a superar en número a los primeros. En Colombia por el contrario, los procesos de registro calificado y acreditación han generado una presión fuerte en las universidades para que se contraten más profesores de planta, de dedicación exclusiva y de carrera, como factor diferenciador y contrarrestando, hasta cierto punto, la marcada tendencia de las universidades de la región a dejar la docencia en manos de docentes contratados por horas. Debe anotarse que estas tendencias son más claras en Chile y en Colombia debido a la gran importancia del sector privado en la oferta educativa en la Educación Superior, mientras que México sigue siendo un país con una fuerte presencia del sector público y por lo tanto sus docentes suelen ser funcionarios públicos sujetos a la contratación propia de ese sector, aunque la mayor parte de ellos, estén empleados por horas.

Como síntesis, se podría destacar la creciente importancia que ha ido adquiriendo la evaluación docente en las instituciones de educación superior, lo que se ha traducido en la generación de políticas y sistemas de evaluación docente, como también en algunos casos de equipos de apoyo a la docencia, iniciativas con fines preferentemente formativos. Sin embargo, por diversas razones, pareciera que dichas políticas y sistemas no han podido concretarse en la práctica tal como habían sido pensadas originalmente, transformándose más bien en aplicaciones aisladas de un determinado instrumento, con una marcada tendencia al uso sumativo de sus resultados.

6. Conclusiones y recomendaciones

Se ha reconocido a lo largo del artículo, que la docencia universitaria es un complejo proceso en el que influyen diversas variables, tales como la disciplina específica que se enseña, las características del curso al que se enseña en particular, las condiciones en las cuales se desarrolla la docencia, u otros. Entre las que atañen al docente propiamente tal se encuentran factores tales como sus concepciones sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación, formación profesional, experiencia docente y la capacidad que tenga de socializar dicha experiencia. En otro orden, influyen también aspectos contextuales de la institución universitaria de la cual se trate, tales como su misión y visión.

Lo anterior determina, en parte, que las prácticas pedagógicas puedan ser muy diversas entre sí, pero igualmente enriquecedoras tanto para estudiantes, docentes e institución.

Cualquier sistema de evaluación docente debe reconocer esta diversidad y complejidad de la tarea docente, lo que implica que no existirá una receta ni un conjunto de técnicas que permita evaluarla de manera “simple”, ni que asegure que será de una calidad óptima.

Si se asume que la evaluación es un medio para comprender nuestra docencia y que involucra la recolección de información sobre nuestro trabajo, la observación de aciertos y fallas, la interpretación de la información y posterior construcción de juicios acerca de qué acciones tomar para mejorar la práctica docente, entonces cada profesor, escuela, departamento e instituto al interior de las universidades, en un ejercicio de autoevaluación, debiera identificar y reflexionar sobre aquellos aspectos que favorecen su docencia como también sobre aquellos que pueden ser mejorados.

Siguiendo estos planteamientos y teniendo en cuenta los tres países analizados en un contexto latinoamericano, las autoras de este documento realizamos las siguientes sugerencias.

1. La evaluación de la docencia no debería reducirse a la aplicación de un único instrumento, ni a la consulta de una única fuente de información. Se debe tratar de abordar de manera integral y comprensiva las diferentes dimensiones, voces y contextos relacionados con la actividad de los profesores universitarios, de manera de obtener un panorama lo más completo posible de la docencia. En este sentido es recomendable y necesario incluir el uso de métodos cualitativos. Al proponer sistemas comprensivos de evaluación de la docencia, sin embargo, se debe valorar su viabilidad a fin de evitar que su extrema complejidad los haga inaplicables en la práctica.
2. Los docentes, y todos aquellos que deben tomar decisiones sobre la docencia, deben poder comprender la información proveniente de la evaluación, considerando la fuente (estudiantes, pares, autoridades, videos). Por ejemplo, si son resultados de puntajes de cuestionarios de estudiantes, comprender frecuencias, promedios, gráficos.
3. Un sistema de evaluación debiera vincularse con procesos de formación docente y desarrollo profesional. Ello implica que cualquiera que sea el o los instrumentos utilizados, la información recogida debe ser considerada relevante para el desempeño profesional por todos los actores, especialmente por los profesores.
4. Los docentes deben poder disponer de la información en un sistema rápido y de fácil acceso y lectura.

5. Dado que actualmente la fuente de información principal para evaluar la docencia es el estudiantado, se le debe mantener al tanto de las decisiones que se toman a partir de sus respuestas en los cuestionarios.
6. Al interpretar la información recogida por el o los instrumentos utilizados para evaluar la docencia, ésta debe hacerse en relación al contexto del trabajo particular (características de la institución, curso, número de estudiantes, época del año en que se aplica la evaluación, entre otros). Por ejemplo, si se tomó la información en un curso determinado, la evaluación debe servir de base para mejorar la docencia principalmente en dicho curso.
7. Como señala Stake (2009), la evaluación de la docencia tradicionalmente se ha concebido como la evaluación a un profesor individual por un curso en particular. No obstante, el trabajo colegiado, la contribución que puede hacer cada profesor a mejorar la docencia en su departamento, escuela, instituto o facultad y el apoyo individual que pueda prestar a sus colegas, también debieran ser considerados. Ello implica el reconocimiento de sus pares sobre cómo ha aportado de una u otra manera a la docencia para mejorarla, por ejemplo, ocupando algún cargo relacionado con el apoyo a la docencia.
8. Contemplar a la evaluación desde su carácter científico y no meramente técnico. Así como profesionalizar a los especialistas que desarrollan, implementan y sistematizan los resultados de la evaluación.
9. Favorecer el surgimiento de comunidades docentes que construyan colectivamente el significado compartido de qué es ser un buen docente en un contexto particular, cómo obtener información confiable sobre las distintas dimensiones de la actividad profesional de los docentes, cómo incorporar en estas dimensiones el aprendizaje logrado por los estudiantes y cómo hacer el mejor uso posible de esa información con fines formativos.
10. Si bien es necesario que en las instituciones de educación superior exista una instancia especializada y exclusiva para evaluar la docencia tanto con fines sumativos que permita la toma de decisiones, también es imprescindible que se realice una evaluación con fines formativos asociada a obtener información que contribuya al mejoramiento de la calidad de la educación y de las prácticas educativas. Algo importante es que los resultados de estos dos tipos de evaluación, se utilicen por separado. También es recomendable no vincular ambos usos.

Siglarío

ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

CENEVAL: Centro Nacional para la Educación Superior.

CIIES: Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior

CONACYT: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

CONAEVA: Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior

COPAES: Consejo para la Acreditación de la Educación Superior

FOMES: Fomento para la Modernización de la Educación Superior

PIFI: Programa Integral de Fortalecimiento Institucional

PIFOP: Programa Integral de Fortalecimiento al Posgrado

SESI: Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica.

Referencias

- Aboites, H. (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012)*. México: UAM-Xochimilco/UAM-Iztapalapa/CLASO/ITACA.
- Arbesú, M.I. (2006). *La práctica de la docencia modular: el caso de la Unidad Xochimilco en la Universidad Autónoma Metropolitana*. México: UAM-Unidad Xochimilco y Plaza y Valdés.
- Arbesú, M.I., Crispín, M.L., Canales, A., Cruz, I., Figueroa, A. y Gilio, M. C. (2004). Las políticas y los usos de la evaluación de la docencia en la educación superior: planteamientos y perspectivas. En M. Rueda y F. Díaz Barriga (Coord.), *La Evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 203-257). México: CESU-UNAM y Plaza y Valdés.
- Arbesú, M. I., Gutiérrez S. y Piña, J. M. (2008). Representaciones sociales de los profesores de la UAM-X sobre la evaluación de la docencia e investigación. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 53, 85-96.
- Báez, M., Cazenave, M. y Lagos, J. (2007). Percepción de la evaluación del desempeño docente: diagnóstico desde la perspectiva del docente. En *Evaluación del Desempeño Docente y Calidad de la Docencia Universitaria* (pp. 57-85). Santiago de Chile: CINDA.
- Canales, A. (2003). Docencia: Tensiones estructurales en la valoración de la actividad. En M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz (editores), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 71-76). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Caro, B.L. (1993). *Autonomía y calidad: ejes de la reforma de la educación superior en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes, MDU y Universidad Nacional de Colombia, IEPRI.
- Cisneros, E., García-Cabrero, B., Luna, E. y Marin, R. (Coords.) (2012). *Evaluación de competencias docentes en la Educación Superior*. México: REDECA, Juan Pablos Editor.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (1991). *Constitución Política de Colombia*. Gobierno de Colombia.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/article-227111.html>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2004). *Condiciones mínimas de calidad de programas académicos*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (s/f). *Observatorio Laboral para la Educación*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-156290.html>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (s/f). *SNEDES Sistema Nacional de Evaluación Docente en Educación Superior*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-296713.html>
- Consejo Nacional de Educación (s/f). *Educación superior, contexto*. Recuperado de <http://www.cned.cl/public/secciones/seccioneducacionsuperior/contexto.aspx>
- Contreras, G. (2008). La evaluación de la docencia y su diagnóstico. *Reencuentro*, 53, 21-34.

- Contreras, G., Faúndez, F., Gutiérrez, A., Jiménez, G., Ponce, M. y Silva, E. (2007). Evaluación de la docencia universitaria. Diagnóstico del proceso. En *Evaluación del Desempeño Docente y Calidad de la Docencia Universitaria* (pp. 98-120). Santiago de Chile: CINDA.
- Díaz Barriga, Á. (2008). La era de la evaluación en la educación superior. El caso de México. En A. Díaz Barriga; C. Barrón y F. Díaz Barriga (Coord.), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio de las universidades públicas estatales* (pp. 21-38). México: IISUE-UNAM/ANUIES/Plaza y Valdés.
- Díaz Barriga, F. y Díaz Barriga, Á. (2008). El impacto institucional de los programas de evaluación de los académicos en la educación superior. En A. Díaz Barriga; C. Barrón y F. Díaz Barriga (Coord.), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio de las universidades públicas estatales* (pp. 165-221). México IISUE-UNAM/ANUIES/Plaza y Valdés.
- Echeverry Raad, J. (2011). *Evaluación Docente Integral con fines de mejoramiento, EDIFICANDO: El modelo general, los criterios, descriptores, perspectivas e instrumentos de evaluación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Vicerrectoría Académica.
- 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*, 3(1), 124-136.
- Greene, R. y Campos, D. (2012). *Sobre la evaluación de la producción académica. Bifurcaciones. Revista de Estudios Culturales Urbanos*. Recuperado de <http://www.bifurcaciones.cl/2012/12/editorial-evaluacion-academica>.
- Isoré, M. (2009). Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. *OECD Education Working Papers*, 23. OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/223283631428>
- Kleinhenz, E., Ingvarson, L. y Chadbourne, R. (2002). Evaluating the work of teachers in Australian schools. Vision and reality. Ponencia presentada en la *Conference of the Australian Association for Research in Education (AARE)*, Brisbane (Qld).
- Mathers, C., Oliva, M. y Laine, S.W.M. (2008). *Improving instruction through effective teacher evaluation*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520778.pdf>
- Murillo, F.J. (2007). *Evaluación del desempeño docente y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- OCDE (2009). *Teacher Evaluation. A Conceptual Framework and examples of Country Practices*. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/16/24/44568106.pdf>
- Ory, J.C. (2000). Teaching Evaluation: Past, Present, and Future. *New Directions For Teaching And Learning*, 83, 13-18.
- Parra Sandoval, R. (1996). *La Universidad*. Bogotá: Tercer Mundo.
- RIIED (2008). Reflexiones sobre el Diseño y Puesta en Marcha de Programas de Evaluación de la Docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 162-168.
- Rueda, M. (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. México: UNAM- CESU.
- Rueda, M. (Coord.) (2008). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. México: UNAM- IISUE/ Plaza y Valdés.
- Rueda, M. (Coord.) (2011). *¿Evaluar para controlar o para mejorar?*. México: UNAM-IISUE/ Bonilla Artiga Editores.

- Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (Comps.) (2004). *Evaluación de la docencia en la Universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: UNAM- CESU/ Plaza y Valdés.
- Ryan, K. y Johnson, T. D. (2000). A Comprehensive Approach to the Evaluation of College Teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 83(Fall), 109-123.
- Salazar, J. (2008). Diagnóstico preliminar sobre evaluación de la docencia universitaria. Una aproximación a la realidad en las universidades públicas y/o estatales de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 67-84.
- SEP (2006). *Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Un análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. México. SEP.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. Nueva York: The Guilford Press.
- Stake, R.E. (2009). Battling for and against the Assessment of Teaching. *Conferencia en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, Noviembre, Valparaíso, Chile.
- Stake, R.E. y Cisneros-Cohernour, E.J. (2000). Situational Evaluation of Teaching on Campus. *New Directions for Teaching and Learning*, 83, 51-72.
- Stake, R., Contreras, G. y Arbesú, I. (2011). Evaluando la calidad de la universidad, particularmente su docencia. *Perfiles Educativos*, 23, 155-168.
- Universidad Nacional de Colombia. (2006). *Cartilla Didáctica*. Bogotá: C. I. d. A. y. R. d. P. CIARP.
- Universidad Nacional de Colombia y Ministerio de Educación Nacional (2012). *Lineamientos Generales en Evaluación de la Docencia en Educación Superior*. Bogotá: MEN.
- Zúñiga, M. y Jopia, B. (2007). La evaluación del desempeño docente en las universidades chilenas: diagnóstico desde la perspectiva de las autoridades universitarias. En *Evaluación del Desempeño Docente y Calidad de la Docencia Universitaria* (pp. 33-56). Santiago de Chile: CINDA.