

CUADERNO DE **PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA**

Publicación Semestral

Año 6. Número 11 / Enero - Junio 2009

ISSN 1814 - 4144

**LA EVALUACIÓN
PROFESORAL:
una vía para la
calidad educativa**



PUCMM

Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra

CUADERNO DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Publicación Semestral

El Cuaderno de Pedagogía Universitaria es un espacio abierto que pretende colaborar con la formación permanente de los docentes en el área pedagógica, proporcionándoles lecturas, reflexiones y testimonios que les ayuden a renovarse y actualizarse personal y profesionalmente.

CONTENIDO

1	EDITORIAL	Pág. 1
2	VOCES DE NUESTROS LECTORES	Pág. 2
3	VENTANAS ABIERTAS A LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA	
3.1	<i>Evaluación de profesores para la calidad educativa de las universidades</i> María José Fernández Díaz	Pág. 5
3.2	<i>Memorias del desarrollo y la evaluación profesoral en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra desde el año 1962 hasta el 2000</i> Teóduo Olivo y Luis Henríquez	Pág. 10
4	ECOS DESDE LAS FACULTADES	
4.1	<i>Un análisis del sistema vigente de evaluación docente de la PUCMM</i> Giovanny Heredia	Pág. 18
4.2	<i>La competencia del profesorado de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra como factor de calidad: un estudio empírico</i> Ginia Montes de Oca	Pág. 23
4.3	<i>El Plan de Mejora de la Evaluación Profesoral de la PUCMM</i> Centro de Desarrollo Profesoral	Pág. 29
5	PASOS Y HUELLAS	
	<i>Entrevista a Amarilis Pérez de Zapata</i>	Pág. 36
6	NOTAS BIBLIOGRÁFICAS	
	<i>Resumen de las Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia</i> Idelise Sagredo	Pág. 40
7	CÓMICS PARA EMILIO	
	Juan La Mur	Pág. 44



Cuaderno de Pedagogía Universitaria

Año 6 - Número 11

Enero - Junio 2009

ISSN 1814-4144

Directora General

Ana Margarita Haché de Yunén

Directora Ejecutiva

Marta Vicente de Sánchez

Consejo Editorial

Carmen Pérez Valerio

Rosario Olivo de Regalado

Luz Eneida Rodríguez

Diseño y Diagramación

Thais de Andrade

Impresión

Impresora Editora Teófilo, S. A.

Todos los ejemplares están en línea con el texto completo en

<http://www.pucmm.edu.do/STI/campus/CDP/ComuncacionPublicaciones/Paginas/CuadernodePedagogiaUniversitaria.aspx>

La dirección URL aparece referenciada en el directorio de Latindex: Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, en <http://www.latindex.unam.mx/> y en el directorio de revistas electrónicas de educación de la Organización de Estados Americanos (OEI) en www.oei.es/oeivirt/revedu.htm

Se agradece la divulgación para fines formativos. Los puntos de vista de los autores no expresan necesariamente la opinión del Consejo Editorial.

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra

Centro de Desarrollo Profesoral

República Dominicana

Teléfono en Santiago: 809-580-1962

Extensión: 4315

Teléfono en Santo Domingo: 809-535-0111

Extensión: 2270

<http://www.pucmmsti.edu.do>

E-mail: cuaderno@pucmmsti.edu.do



EDITORIAL

La evaluación profesoral es una vía para garantizar la calidad educativa de la Educación Superior. Las y los profesores pueden verse en el espejo que otros les muestran y reflexionar sobre su propia práctica, lo cual siempre implica renovación y dinamismo. Esta posibilidad dota de sentido a la evaluación y abre la puerta al crecimiento personal y profesional. Además, la institución se vale de estos procesos para reconocer e incentivar la acción realizada y para orientar la formación que todo cuerpo profesoral requiere en una organización que, desde su esencia, está en continuo aprendizaje. La calidad de cómo se enseña es también la calidad de cómo se aprende; por tanto, la misión de formar profesionales de manera integral se alimenta y se fortalece desde esta vía.

Una invitación a precisar el concepto de calidad educativa y adentrarnos en visiones actuales sobre la evaluación profesoral en las universidades nos la ofrece María José Fernández. En su artículo plantea que el contenido de la evaluación debe desprenderse de la filosofía educativa presente en el modelo pedagógico de cada universidad. Así, esta autora visualiza la evaluación en relación directa con los perfiles del profesorado y del estudiantado que se construyen a partir de dicho modelo. También desde la perspectiva contemporánea, con la intención de situarnos en el contexto iberoamericano, Idelise Sagredo resume las ideas principales tratadas en el IV Coloquio sobre Evaluación de la Docencia, celebrado en México en octubre 2008.

Esta apelación a mirar la evaluación con los ojos de hoy nos acerca a nuestro propio caso, la evaluación profesoral en la PUCMM. Si queremos auto-analizarnos, el primer paso es saber qué hemos hecho. Los artículos de Teóduo Olivo y Luis Henríquez, así como la entrevista a Amarilis Pérez de Zapata constituyen un relato sobre las acciones de quienes nos precedieron. Ellos hablan según su experiencia vivida y nos cuentan la de sus contemporáneos. Estos textos son de gran importancia pues, recordando al filósofo Santayana¹: "Lejos de consistir en cambio, el progreso depende de la capacidad de retener. Cuando el cambio es absoluto, no queda ente por mejorar y no se fija dirección para una posible mejora; y cuando no se retiene la experiencia, como entre los salvajes, la infancia es perpetua. Aquellos que no pueden recordar el pasado están condenados a repetirlo." En efecto, con estas lecturas tomamos conciencia de que, en la década de los setenta, la PUCMM fue pionera en la evaluación profesoral en la República Dominicana y tenemos un ingente camino recorrido. Por esta razón, podemos pensar y proyectarnos con muchos elementos aprendidos que estamos dispuestos a retener y a hacerlos evolucionar.

Aunque nuestra trayectoria en la evaluación profesoral pueda estar llena de fructíferas experiencias, el paso del tiempo deja terreno virgen para la lupa de un buen juez. Desde esta perspectiva, Ginia Montes de Oca y Giovanni Heredia examinan críticamente la situación actual de la PUCMM en relación a las competencias docentes y a la evaluación profesoral, proporcionándonos valiosos datos y análisis extraídos de sus investigaciones.

Con este bagaje, desde el Centro de Desarrollo Profesoral proponemos los lineamientos generales que sustentan el proyecto de revisión y renovación de nuestro sistema de evaluación docente. Hemos partido del contexto y de los planteamientos teóricos actuales, de nuestra propia historia y de las inquietudes que suscita el sistema vigente para presentar lo realizado y visualizar cómo proseguir.

Si la evaluación profesoral incide, de hecho, en la calidad educativa, podemos aprovechar estas reflexiones para continuar infundiendo entusiasmo y estímulo a la riqueza humana que se construye día a día en las aulas entre el profesorado y el estudiantado de nuestra Universidad.

¹ Santayana, G. (1905/1998). *The Life of Reason*, Vol. 1, pp. 82. New York: Prometheus Books.



VOCES DE NUESTROS LECTORES

Retroalimentación recibida desde la comunidad académica sobre el ejemplar anterior
"La Narrativa Docente: forjando espacios de reflexión" correspondiente a Julio - Diciembre 2008

Apreciada Marta:

Un saludo desde Mendoza. Recibí la revista. Se trata de un número con materiales que proponen de manera clarísima lo que significa la narración en el espacio de la educación. Ha sido un honor para mí participar en esa valiosa iniciativa.

Quedemos en comunicación para otros intercambios, tanto de materiales como de experiencias.
Con afecto,

Daniel Prieto Castillo

Articulista invitado, Universidad de Cuyo, Mendoza

Estimada Marta, ¿qué tal? Espero que bien.

Esta mañana me ha llegado el envío de los ejemplares de la revista. Muchísimas gracias. Ha quedado muy bien (¡aunque si Pablo me lo hubiera dicho podría haber enviado una foto en "mejores condiciones"!). El número, en general, ha quedado muy interesante. Creo que tiene un muy buen nivel; me parece riguroso, al mismo tiempo ágil y adecuado, y sobre todo tratando un tema novedoso de una forma audaz. Por tanto, no me queda más que daros mi enhorabuena.

Seguro que en cualquier otro momento podremos colaborar, ya sea en la revista como en la propia universidad.
Un saludo muy cordial,

Tomás Domingo Moratalla

Articulista invitado, Universidad Complutense de Madrid

Valoro significativamente la última edición con el tema de La Narrativa Docente como eje central. Destaco las tres secciones más significativas para mí en esta entrega:

La primera, Ventanas Abiertas a la Pedagogía Universitaria, en la cual los escritores invitados exponen argumentos substanciales para incorporar la narrativa en nuestra cotidianidad como docentes.

La segunda, Ecos desde las Facultades, en el artículo de "La narrativa docente como transformadora de la práctica educativa", se motiva y presenta una guía sencilla y válida para reflexionar sobre nuestra práctica y elaborar un diario docente que permita sistematizar el proceso pedagógico, construyendo aportes para un desarrollo personal y profesional.

Finalmente, la sección Pasos y Huellas presenta cómo el proceso formativo a través de las diferentes modalidades de los programas relacionados a la Pedagogía Universitaria, ha incidido en la vida de profesores de la Universidad; los testimonios muestran la realidad de los docentes: sus orígenes, los aspectos inherentes a los múltiples roles que coexisten con la función de ser docente, así como los conflictos naturales que se dan en un departamento académico.

Gracias a todo el equipo por la entrega, dedicación y seguimiento para cada edición así como a los autores por compartir con la comunidad universitaria sus conocimientos y reflexiones.

Roselys Arias Sirí

Profesora de la Facultad de Ciencias Sociales y Administrativas, Recinto Santo Tomás de Aquino, PUCMM

Para comentar cualquier artículo puede referirse a: cuaderno@pucmmsti.edu.do

LA VI PEÑA PEDAGÓGICA, UN ESPACIO ABIERTO AL DIÁLOGO

Estos encuentros, de carácter informal entre el profesorado de la PUCMM, se organizan dos veces al año para compartir ideas y opiniones sobre los artículos del último ejemplar del Cuaderno de Pedagogía Universitaria. El tema anterior fue “La Narrativa Docente” y las reuniones se llevaron a cabo el 20 y el 27 de mayo de 2009, en Santo Domingo y en Santiago. A continuación reseñamos las ideas principales que se dialogaron.

En Santo Domingo

La sesión inició con una invitación a preguntarnos por el tema central del cuaderno, la narrativa docente. ¿Qué tan importante es ese tema para dedicarle un número completo? Las respuestas giraban en torno a la intención, al deseo de contar algo sobre nuestra vida en las aulas. Finalizamos compartiendo experiencias enriquecedoras del Diplomado en Pedagogía Universitaria, que la mayoría de los asistentes había completado recientemente.

¿Contar para qué? Narrar lo que sucede en el aula

Narrar lo que sucede en el aula tiene un gran valor; el contacto con los estudiantes es diferente a las interacciones cotidianas y, si no se registra, se pierde. Tal es el caso de contar qué pasó en una clase, si se introdujo algo nuevo o cuáles elementos no acontecieron en esa sesión. Una profesora confesó que inquietudes como esas siempre le rondan en la cabeza, por lo que se interesó en ir a la Peña para tener la oportunidad de hablar sobre ello. En una de las anécdotas que alguien mencionó se invitaba a un alumno a escribir la relatoría de una clase. En la próxima ocasión el texto se leía en voz alta y todos retroalimentaban el punto de vista del narrador. La riqueza de esta anécdota radica en que la palabra escrita desbordaba la inclinación individual del docente a reflexionar y servía como insumo de un nuevo compartir.

El proceso de escribir y, por tanto, de ordenar lo vivido en una clase es un proceso de reflexión, de aprendizaje permanente, pues siempre podemos mejorar. De hecho, la Secretaría de Estado de Educación, cuando emprendió la reforma curricular en el primer Plan Decenal, proponía la elaboración de diarios, donde el o la maestra plasmara cada cierto tiempo la parte cualitativa de lo que sucede en un aula.

Citamos uno de los artículos: “...como decía Aristóteles, toda trama, toda historia bien contada enseña algo, y enseña aspectos universales de la condición humana. A este tipo de comprensión que se pone en juego al contar historias se puede llamar inteligencia narrativa, que está mucho más cerca de la sabiduría práctica y del juicio que de la ciencia” (p. 7). Estas palabras apoyan nuestra convicción docente de que el crecimiento través de la educación no es sólo cognitivo, sino que abarca la totalidad de la dimensión humana.

¿Contar para qué? Narrarse a sí mismo

¿Qué implica una autobiografía docente? Es difícil narrar para narrarse a sí mismo; sin embargo, cuando escribimos y compartimos facetas tan vitales de nuestra vida profesional y afectiva, ocurre un cierto espejismo y los demás comienzan a narrarse también con fluidez y apertura. Es una búsqueda para asir nuestra historia, para tomar la vida en las manos.

En el Cuaderno se publicaron fragmentos de narraciones autobiográficas. La forma en que fueron organizadas evidencia

un patrón evolutivo en las trayectorias docentes: cómo se llega a las aulas, la reafirmación de esta decisión en el tiempo y, durante el camino, la humildad de adentrarse en la profesionalización pedagógica.

Uno de los profesores que publicó su narración autobiográfica describió las sensaciones de miedo que enfrentó antes de escribir, que le huía a sentarse frente al papel. Sin embargo, el resultado final fue de tranquilidad, la aprensión inicial no tenía razón de ser. En los relatos se expresan trayectorias de vida que dejan huellas: “hoy le dije a una alumna que si no me gustara dar clase, no lo haría, aunque me pagaran un millón de pesos”, dijo una de las profesoras presentes.

La experiencia del Diplomado en Pedagogía Universitaria

La pregunta ¿pero en qué medida la narrativa docente es habitual entre nosotros, aquí en la Universidad? introdujo a las vivencias del Diplomado en Pedagogía Universitaria.

Para los integrantes de este programa, el mismo constituyó, en su esencia, una reflexión sobre lo que ocurre en el aula. Lo aprendido en el Diplomado marcó una diferencia; el entusiasmo ha trascendido a los Departamentos, a las coordinaciones de las asignaturas similares, con la intención de formar pequeñas comunidades de aprendizaje. Los relatos autobiográficos que se desarrollaron fueron más difíciles para los profesores jóvenes, pues había mayor resistencia, quizás porque son más radicales. A veces resulta más fácil la mirada al otro que a uno mismo; de hecho, en nuestra formación tradicional, el docente tiene la verdad absoluta, solemos enseñar como aprendimos.

Una profesora planteó que, tras haber finalizado el Diplomado, la narrativa docente le llamaba la atención porque la investigación podía ser una dimensión importante en el tratamiento del tema. Lo que comienza por un relato puede convertirse en un proceso de conceptualización, de construcción de nuevos conocimientos. Es posible utilizar la reflexión de procesos sociales y culturales para inferir, argumentar o comparar, entendiendo la educación como mediación hacia una mejor humanidad, hacia la creación de nuevas líneas de pensamiento.

Además, existe una dimensión ética en la reflexión docente. Como profesores, buscamos muchas veces homogeneizar los procesos cognitivos, pero nos damos cuenta de la inutilidad de esto cuando llegamos a la evaluación. Entonces, esperamos que los estudiantes sean autónomos, que autorregulen sus conocimientos, que reflejen nuestro éxito como docentes. ¡Pero si enseñamos para la homogeneidad! Indefectiblemente, en cada curso nos enfrentamos con retos diferentes, nuestras estrategias, por fuerza, tienen que ir variando.



En Santiago

La elaboración del ejemplar anterior

Para introducir la sesión, una de las articulistas se remontó a sus propias vivencias en los estudios de maestría, cuando tenía que escribir una reflexión diariamente. El profesor pedía elegir algo en lo que se quisiera profundizar y desarrollarlo. Como era una práctica poco habitual, las primeras veces requirieron un gran esfuerzo. Ella también explicó cómo coordinó con la co-autora para escribir el texto. A partir de un bosquejo, ambas desarrollaron el artículo de manera independiente y resultó interesante al final darse cuenta de que habían escrito ideas complementarias.

Considerando la secuencia en que los artículos fueron publicados, se propuso un orden alternativo, que ayudaría a la lectura. Comenzaríamos con una primera parte que incluyera el artículo sobre el diario reflexivo, de Federica Castro y Rafaela Carrasco; luego, las reflexiones de los docentes de la PUCMM que seleccionaron Mary Cantisano y Rosa María Cifuentes. Como segunda parte, añadiríamos los textos de los autores invitados, Daniel Prieto y Fernando Vásquez, que tratan sobre razones para incorporar la narrativa entre los docentes y los estudiantes. Por último, para cerrar el ejemplar, los artículos de corte conceptual, el de Pablo Mella con Tomás Domingo, y el de Pedro Ureña. Entonces, para quienes no dispongan de tiempo de leer todo el ejemplar, la primera sección sería la más recomendada.

“Las palabras convencen pero el testimonio arrastra”

A partir de aquí, dialogamos sobre experiencias propias en el uso de la narrativa, así como el valor de la misma en las relaciones con el estudiantado.

Un profesor comentó que escribe diarios de clase todos los días. Cada cierto tiempo en el semestre, se leen en el aula esas notas para comentarlas. El resultado es la cercanía; el diario refleja las interacciones que se van dando y sirve de orientación sobre cómo continuar en la asignatura. El nuevo reto es construir algo similar con los colegas. Ha habido un intento, organizando por especialidades los recursos para Estomatología en la Biblioteca y compartiendo esto con los demás profesores. El pequeño gesto ha motivado el diálogo y el entusiasmo.

A partir del relato del profesor, sobre su experiencia tan positiva al socializar el diario con los estudiantes, nos surgieron dudas sobre la posibilidad de que ellos, en ocasiones, manipulen la información recibida para buscar ventajas evaluativas. Por ejemplo, que alaben al profesor en su desempeño de manera exagerada.

Con relación a esto, hicimos referencia a la cita de la página 8, donde se argumenta por qué asumir la narratividad: “...nuestro trabajo con esta forma de inteligencia busca 1) ampliar la referencialidad (más mundo para nuestros estudiantes), 2) ampliar la comunicabilidad

(más humanidad y sociabilidad para ellos, más diálogo con otros), 3) comprensión de sí (que se entiendan mejor a sí mismos...que puedan narrar su propia historia)” En efecto, nuestra disposición a interiorizar hace que los estudiantes sean más humanos y puedan abrirse canales de comunicación entre ellos mismos y con nosotros.

Además, de esta forma, los jóvenes estudiantes se van acostumbrando a hablar en base a contenidos escritos, con mayor objetividad. ¡Hay tan poco rigor en la discursividad de los medios de comunicación! Cuando escribimos, sin embargo, se da un proceso reflexivo, se trabajan elementos que se sienten, de los que uno está convencido. Por eso, como dice el refrán, “las palabras convencen pero el testimonio arrastra”, los diarios no contienen palabras frías, sino testimonios de vida, eventos que han sucedido, vivencias que se reconstruyen y se muestran a otros con la intención de generar identificación, solidaridad y aprendizaje.

La autenticidad del docente

La idea que surgió, acerca de que los estudiantes manipularan los sentimientos inherentes a cualquier diario, condicionando así el tipo de contenido que se escribe, condujo a profundizar en la transparencia y la autenticidad de un docente.

Un profesional suele verse a sí mismo en constante evolución; se expande cuando mejora su capacidad para comprender procesos, cuando amplía sus marcos de referencia y, en este sentido, los estudiantes constituyen siempre nuevos retos para un docente.

Si como profesores y profesoras tememos entablar una comunicación de sentimientos en el aula, estamos reflejando ser miembros de una sociedad fundada en el miedo a la autoridad; nuestra Universidad, como institución social, no está exenta de esa circunstancia. La perspectiva de que el acto educativo permite la afectividad del docente, no es tan fácil de asumir en nuestra cultura. La actitud hacia la narratividad requiere de otro ámbito, no autoritario, más bien un ámbito de igualdad, de respeto, de escucha profunda en la que se reciben las historias de vida; es una apertura a la transparencia.

Por estas razones, en este número del Cuaderno no se ha tratado la narrativa como herramienta o como simple estrategia didáctica. Tenemos la visión de ella como una metodología, una conceptualización nueva dentro del área de la pedagogía, donde lo que se valora es la vida misma. La consolidación de nuestra identidad como educadores no nos puede remitir sólo a la producción de conocimientos; tiene que permear el ser.

También es parte de nuestra realidad social la ausencia de una cultura de la lectura y la escritura. El profesorado no suele escribir y se crean, así, limitaciones alrededor de su práctica. Este Cuaderno es una oportunidad para reflexionar escribiendo, tal como se ve en la participación frecuente de egresados de la Especialidad en Pedagogía Universitaria.





VENTANAS ABIERTAS A LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

EVALUACIÓN DE PROFESORES PARA LA CALIDAD EDUCATIVA DE LAS UNIVERSIDADES

María José Fernández Díaz*

En este artículo se pretende abordar la evaluación del profesorado universitario como factor de calidad de las Universidades. Se plantea la necesidad de partir del modelo pedagógico de cada universidad, tomando en cuenta los retos de la educación superior en el contexto actual. Además, se analiza la necesidad de contemplar en la evaluación las competencias docentes, referidas específicamente a la formación de las competencias del estudiantado. Se destaca la importancia de la toma de decisiones para la calidad, especialmente dirigida a la formación del profesorado y se finaliza con unas conclusiones generales.

El artículo pretende abordar la evaluación del profesorado universitario como factor de calidad de las Universidades en el contexto actual, centrándose específicamente en la docencia. Es evidente que este tema viene generando gran producción científica y permite analizarse desde muy diversas perspectivas. En este trabajo, se abordará, en primer lugar, la evaluación como factor de calidad, su fundamentación y las diversas posiciones y argumentos de estudiosos sobre la evaluación del profesorado a través de los cuestionarios de estudiantes. En segundo lugar, se plantean algunos aspectos a tener en cuenta en la evaluación de profesores, tales como la necesidad de partir del modelo pedagógico de cada universidad, tomando en cuenta la realidad y retos de la educación superior en el contexto actual para garantizar un sistema de evaluación coherente y consistente. Igualmente, se analiza la necesidad de contemplar en la evaluación las competencias docentes del profesorado universitario referidas específicamente a la formación de las competencias del estudiantado. Se destaca la importancia de la toma de decisiones para la calidad, especialmente dirigida a la formación del profesorado y se finaliza con unas conclusiones generales.

La evaluación del profesorado, factor de calidad de las universidades

Desde hace varias décadas, la evaluación del profesorado universitario es un tema recurrente en la literatura educativa. Por una parte, sigue siendo un tema de interés, que se manifiesta y se vincula cada vez con mayor frecuencia con procesos de democratización de las sociedades y de mejora e innovación de la función docente (Tejedor, F.J. y Jornet, J., 2008); pero, por otra, sigue siendo un tema

controvertido y polémico con posiciones encontradas.

Ahora bien, la función de los profesores en la Universidad no se limita exclusivamente a la docencia, también la investigación y la gestión son funciones que le competen y, en consecuencia, deben ser objeto de evaluación. Si de lo que se trata, por tanto, es evaluar al profesorado universitario en lo que constituyen sus funciones, es obvio que una evaluación del desempeño debe abarcar estas funciones. No obstante, en ciertas universidades la función que realmente desempeñan se limita casi exclusivamente a la docencia. En este documento nos centraremos en este último aspecto como factor fundamental de la formación de los estudiantes.

Es evidente que el profesorado es un elemento esencial en cualquier centro educativo por su especial responsabilidad en los procesos claves de enseñanza-aprendizaje. Si la razón de ser de los centros es la formación de los estudiantes, es obvio que son los profesores agentes fundamentales de estos procesos; por tanto, la valoración de su desempeño puede representar un sistema para mejorar, tanto los propios procesos como los resultados de la acción docente y, en consecuencia, la institución a la que representan. Por un lado, permiten a la Universidad conocer una parte fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje para tomar las medidas que sean necesarias; por otro, puede aportar a los profesores información relevante para su propia mejora. La calidad de la Universidad depende, en gran medida, de sus recursos humanos y el profesorado es primordial en "el hacer" de una Universidad.

* Doctora en Filosofía y Letras, Sección Pedagogía. Profesora Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Vicedecana de Investigación de la Facultad de Educación de la misma universidad.

En este sentido, los modelos de calidad, tanto los basados en gestión de calidad total como en certificación a través de Normas ISO o sistemas de acreditación, entre otros, le confieren especial relevancia, tanto a nivel de modelo como en la parte más operativa, al contemplar la valoración del desempeño del personal como un factor primordial.

Desde hace bastantes décadas y en muchos países se utilizan y aplican sistemas de evaluación del profesorado, unas veces vinculados a la función formativa de la evaluación, aportando información a las instituciones y al propio profesorado de las valoraciones de su trabajo docente y otras con énfasis en la función sumativa cuando se toman decisiones para renovación, formación, promoción, acreditación o incentiación según la valoración obtenida por el profesor. En muchos casos, las decisiones en esta línea no han estado exentas de críticas importantes. Sin embargo, si la función docente es reconocida institucional y socialmente como una de las tareas fundamentales de la Universidad, es evidente que debe ser valorada y, en consecuencia, reconocida en su justa medida. De otro modo, quedará en un "aparente" valor educativo y social pero no será real.

Uno de los problemas más debatidos ha girado en torno a las técnicas y procedimientos que se vienen utilizando para la evaluación de los profesores. Sistemas de autoevaluación, evaluación por pares, evaluación por la dirección, cuestionarios de estudiantes, portafolio, son, entre otros, procedimientos utilizados para evaluar al profesorado universitario. De entre todos ellos es la evaluación por estudiantes uno de los procedimientos más utilizados y probablemente el más cuestionado. Spooren, Mortelmans y Denekes (2007) se hacen eco de las posiciones acerca de la influencia de la evaluación en la mejora de las estrategias instructivas que ha generado debates científicos desde hace más de una década. Mientras que los defensores mantienen el fuerte impacto positivo sobre la mejora de dichas estrategias y expresan su utilidad

cuando los estudiantes se implican y preocupan por la calidad, los detractores manifiestan sus dudas acerca de la validez de las percepciones de los estudiantes de la enseñanza. Los mencionados autores muestran el cuestionamiento de muchos investigadores al probar la influencia que determinados factores como el tamaño de la clase, las expectativas del grado, el género o la edad, entre otros, tienen sobre las evaluaciones de los estudiantes, lo que hace cuestionar la validez de las percepciones de éstos. En consecuencia, se pone en duda la estrecha relación entre las evaluaciones de los estudiantes y la mejora significativa de la calidad de la enseñanza.

En esta misma línea, Felton et al. (2008) afirman que las evaluaciones de los estudiantes proporcionan a los profesores un "feedback" válido y señalan que muchos profesores las cuestionan porque creen que los puntos de vista de aquellos sobre la calidad de la enseñanza están sesgados por factores extraños. En los estudios realizados por Felton et al. (2004) sobre las evaluaciones que realizan voluntariamente estudiantes de "college" americanos a través de [sitio web] RateMyProfessors.com, se concluye que se consideran cursos de alta calidad cuando el profesor es atractivo y el curso, fácil. Es evidente que el carácter voluntario hace que la muestra pueda no ser representativa pues es auto-seleccionada, pero apunta en la línea que ya hemos señalado por otros autores. En el estudio realizado posteriormente (Felton et al., 2008) se confirma la estrecha relación entre calidad y facilidad y entre calidad y motivación. Estudiantes canadienses y americanos están influenciados de forma parecida por la facilidad del curso y la apariencia del profesor, pero no se encuentran diferencias significativas por departamentos e instituciones, aunque estos estudios sobre las valoraciones en la página web mencionada, según sus autores, pueden ser dudosos para examinar la calidad y eficacia de la enseñanza. Otros estudios muestran diferencias en la enseñanza en función de variables de profesor (Prosser et al., 2003), como edad, experiencia docente, categoría académica, tipo de relación con la Universidad, formación y otros factores.



Parece comprensible que algunos se cuestionen la validez y utilidad de las evaluaciones de los estudiantes cuando hay estudios que muestran su relación con factores ajenos a la propia acción docente. Sin embargo, la investigación continúa aportando información y evidencias. En relación con el tema que nos ocupa, se han realizado estudios de evaluación de los mismos profesores a lo largo de períodos distintos durante varios años o semestres y se encuentra consistencia en los resultados a pesar de las variaciones de grupos e incluso de materias o cursos, lo que muestra la fiabilidad de una mayoría de evaluaciones y, en consecuencia, de su utilidad y valor para la toma de decisiones. Es evidente que la evaluación del profesorado debe abarcar información correspondiente a distintos períodos e incluso a distintas materias o cursos, máxime si conduce a decisiones relevantes para el profesor, ya que circunstancias específicas en un determinado curso o momento pueden condicionar los resultados de la misma. En estos casos, es necesario ser cautos en la toma de decisiones, pero, en general, la consistencia en los resultados en diversas evaluaciones se mantiene. También se precisa resaltar la necesidad de utilizar distintos procedimientos para la evaluación del profesorado y tomar en cuenta variables que pueden condicionar algunos resultados, como, por ejemplo, el número de estudiantes por aula, estableciendo sistemas que ponderen esta diversidad de situaciones.

Para Marsh (1987), reconocido estudioso de este tema, uno de los propósitos claves de las evaluaciones de la enseñanza por los estudiantes es proporcionar "feedback" que pueda motivar a mejores estrategias docentes. Este autor señala algunos aspectos en los que hay consenso entre los que defienden la evaluación del profesorado a través de los estudiantes. Son los siguientes: 1) multidimensional; 2) fiable y estable; 3) principalmente una función del profesor más que del curso que enseña; 4) relativamente válido en función de diversos indicadores de enseñanza eficaz; 5) relativamente afectado por variables hipotetizadas como sesgos potenciales; y 6) considerada útil para el profesorado como retroalimentación para su enseñanza, para los estudiantes con la finalidad de elegir el curso y para la toma de decisiones de los administradores. Algunos apuntan la importancia de la atención al seguimiento personal y la correcta información sobre el uso, procedimiento y resultados de estas evaluaciones.

A pesar de los debates y cuestionamientos mencionados, la realidad muestra que este sistema de evaluación a través de los estudiantes sigue siendo utilizado en muchas universidades y existe un cierto consenso en el rol fundamental que desempeñan en estos procesos evaluativos. También la investigación sobre estos temas y especialmente los estudios sobre diseño de instrumentos, fiabilidad, validez, entre otras de constructo, siguen siendo del interés de muchos profesionales, docentes e investigadores, entre otros.

En todo caso, la valoración de estos sistemas debe estar asociada a la toma de decisiones que de su aplicación se derive y no cabe duda que la principal proyección debe realizarse en el cambio, la mejora y el impulso de la innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que deben conducir a una mejor formación de los estudiantes. Ahora bien, no todas las evaluaciones son igualmente válidas, fiables y útiles. Se precisa

que cumplan requisitos fundamentales que garanticen una evaluación de calidad. Analizaremos a continuación algunos de estos aspectos.

Modelo de evaluación fundamentado en el modelo pedagógico de la universidad

Un aspecto importante a la hora de abordar la evaluación de profesores es fundamentar teórica y científicamente los aspectos a evaluar; es decir, aquello que va a ser el objeto de evaluación. Con mucha frecuencia, la evaluación de profesores carece de una fundamentación y una base, al menos explícita, y se encuentran procedimientos en los que es difícil identificar el modelo pedagógico que subyace e incluso procedimientos que se repiten sistemáticamente a lo largo del tiempo, independientemente de que hayan cambiado las formas, procedimientos, metodologías de enseñanza, recursos, etc. Es evidente que hay aspectos o indicadores comunes a modelos pedagógicos diferentes e incluso se justifican a lo largo del tiempo, pero hay otros que deben cambiar en función de la propia dinámica de los modelos pedagógicos de la educación superior o de los institucionales que sustentan la acción formativa universitaria.

Un sistema de evaluación de profesorado debe fundamentarse, en primer lugar, en el modelo pedagógico que adopte la universidad en cuestión, ya que ello conlleva implicaciones en las formas y procedimientos de enseñanza de su profesorado. Por ello, se debe partir de este elemento. Es obvio que las universidades varían en su forma de concebir la formación de sus estudiantes y en sus formas de hacer docencia.

Actualmente asistimos a un proceso de cambio importante en la educación superior en los países de la Unión Europea y, en general, en la educación superior de una mayoría de países. El ya famoso principio del "aprender a aprender" conlleva una acción docente centrada esencialmente en el estudiante como agente de su propia formación. Así, se pone mayor énfasis en el aprendizaje que en la enseñanza. Es el estudiante el que toma la iniciativa, tal y como señala Davies (1998), y quien, con una actitud activa, irá progresivamente construyendo su propio aprendizaje. En este contexto, el papel del profesorado consiste en impulsar y promover el aprendizaje de los estudiantes a través de las actividades y tareas que permitan adquirir las competencias previstas en la formación para el perfil profesional de sus estudios.

Las implicaciones para el profesorado son evidentes; debe planificar acciones o tareas que permitan que el estudiante vaya construyendo su propio aprendizaje, su propio bagaje formativo y su autonomía. La acción docente no se puede limitar a "dictar" clases más o menos magistrales sino a diseñar acciones formativas, a dar seguimiento, a orientar al estudiante, a evaluar aquello que se pretende alcanzar en el estudiante, es decir, las competencias como eje vertebrador de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como señalan algunos autores (Stes et al., 2008), ésta debería ser una meta importante en la educación superior y para ello el rol del profesorado universitario es crítico. Este cambio ante las formas que tradicionalmente se han venido utilizando, no significa que el rol del profesorado adquiera una función secundaria, exija menor trabajo y su actividad resulte más fácil, menos compleja y de menor responsabilidad. Por el contrario, el papel del profesorado en impulsar la formación

del alumno hace que deba organizar su trabajo de forma concreta para el logro de las competencias, tanto genéricas como específicas. Se trata de definir y delimitar con claridad las competencias y niveles que el estudiante debe alcanzar y las formas en que pondrá de manifiesto el nivel de logro. Todo ello conlleva una planificación rigurosa y una programación de la docencia detallada en sus objetivos, competencias a lograr, actividades y tareas para que el estudiantado alcance el nivel de dominio de las competencias previamente establecidas. También se deben prever los procedimientos de evaluación que permitan mostrar dicho logro. De aquí que el seguimiento del trabajo del estudiante, su asesoramiento, la organización de actividades y tareas diversas, junto a la determinación de los procesos evaluativos integrados en el proceso de aprendizaje, hacen que el profesorado deba utilizar diversidad de técnicas metodológicas en ambos procesos -o en los dos ámbitos de un mismo proceso-. Investigaciones realizadas muestran cómo la forma en que los profesores plantean su enseñanza tiene importantes implicaciones en el modo en que los estudiantes abordan su aprendizaje.

Este enfoque supone un cambio sustantivo en la forma de planificar y en las formas de trabajar, tanto de estudiantes como de profesores. Los recursos que faciliten una mayor interacción tanto a nivel de gran grupo, de pequeño e individual adquieren especial relevancia. Así, el uso de los recursos informáticos o las plataformas virtuales, entre otros, constituyen, en este contexto, recursos necesarios que el profesor debe utilizar adecuadamente para que el estudiante adquiera las competencias previstas. Sin embargo, el uso en sí de la plataforma no significa necesariamente haber adoptado este nuevo modelo. La utilización para informar, poner el programa o la guía docente a disposición del estudiante, comunicar noticias o fechas, entre otros, no supone un cambio de paradigma, como es obvio. De aquí que el modelo pedagógico que adopte cada universidad tendrá anexo un modelo docente de un tipo u otro que conllevará a un sistema de evaluación que debe diferenciarse del que adopte otro sistema. Aunque parece existir un cierto acuerdo con este planteamiento, con frecuencia se producen discrepancias importantes entre lo que se pretende en el centro y lo que se evalúa al profesor. La evaluación debería permitir deducir con claridad el modelo de enseñanza-aprendizaje que caracteriza a la universidad.

Evaluación de competencias docentes para la formación en competencias de los estudiantes

Otro aspecto importante a considerar, estrechamente relacionado con lo anteriormente expuesto, está relacionado con qué evaluar. Se ha señalado la importancia de partir del modelo pedagógico y de los principios que todo centro educativo, en este caso la Universidad, debe tener. De esta manera la evaluación será consistente con ella.

Ahora bien, parece obvio que la evaluación de la docencia o de la enseñanza debe tomar en cuenta las competencias docentes que el profesorado manifiesta en esta actividad. En este sentido, es lógico pensar que las competencias docentes deben estar intrínsecamente vinculadas con las competencias que el estudiante debe alcanzar en el marco de la educación superior en el momento presente, donde el enfoque de los procesos de enseñanza-aprendizaje giran en torno a dichas competencias. El profesor debe plasmar en su

programación, en su guía docente, las competencias genéricas o específicas que el estudiante debe alcanzar y los procedimientos de evaluación que permitirán mostrar la adquisición de las mismas y su nivel de logro. Evidentemente se debe partir de los objetivos y competencias de la titulación o de la carrera que se trate para ir concretando y especificando en cada materia o asignatura las que le competen, teniendo siempre presente el perfil profesional para el que debe habilitar dicha formación.

Este es uno de los pilares a tener en cuenta a la hora abordar con coherencia y consistencia la evaluación de la actividad docente del profesorado. No vale cualquier metodología o tipo de actividad si no se justifica para permitir el logro de la competencia para la cual se diseñó en un proceso que permita al estudiante adquirir y demostrar su nivel de logro. Naturalmente, habrá que tener en cuenta la naturaleza de los estudios y de la carrera con la especificidad de sus competencias.

Por tanto, la evaluación del profesorado que se enmarque dentro de este contexto deberá contemplar las competencias docentes del profesor para que el estudiante alcance las competencias definidas en cada caso, como eje central de los procesos de enseñanza-aprendizaje actualmente demandados. Así, se incluirán las formas de enseñanza que requiere este modelo, su uso y adecuación, valorando los procedimientos metodológicos, las tareas para el logro de todas y cada una de las competencias, las actividades de orientación y seguimiento del estudiante, los recursos utilizados en la forma requerida de interacción, los procedimientos de evaluación, entre otros componentes, en un proceso de coherencia y consistencia entre aprendizaje y enseñanza.

Ahora bien, como ya se ha señalado, este enfoque precisa tener en cuenta tanto los procesos como el nivel de adquisición de dichas competencias, es decir, el aprendizaje generado, ya que es criterio fundamental de la eficacia de la acción docente.

El planteamiento de qué evaluar ha llevado a muchos a tratar de definir qué es "la buena enseñanza", con planteamientos diversos a los mencionados anteriormente pero que aportan ideas relevantes. En este sentido, cabe destacar lo que también sigue siendo una polémica entre los profesionales de la educación con implicaciones, tanto a nivel de formación como de evaluación del profesorado. Para unos, el conocimiento del contenido es lo más importante; para otros, debe de ir unido al conocimiento de las estrategias pedagógicas, metodológicas o didácticas. Para Gilbert (s/f) las mejores descripciones de enseñanza reconocen que el contenido es un componente necesario de buena enseñanza pero está lejos de ser suficiente. Los estándares van más allá de simples mediciones orientadas a los contenidos.

Evaluación y toma de decisiones para la calidad

Para que la evaluación sea un factor de calidad de la Universidad, debe conducir a una toma de decisiones que realmente permitan mejorar los procesos y resultados de la misma. Dichas decisiones pueden ir dirigidas a los profesores, estudiantes, administradores o gestores de la propia Universidad.

A modo de síntesis, se presentan algunas de las decisiones que se pueden tomar en este momento, siendo algunas de ellas recomendables e incluso imprescindibles:

1. La evaluación debe constituir un elemento de formación para el propio profesorado en el modelo pedagógico y, en consecuencia, en el modelo de acción docente que la universidad adopte. En este contexto, el profesorado debe conocer tanto el sistema como el contenido de aquello de lo que va a ser evaluado para que adopte las medidas pertinentes en la aplicación del modelo docente de la universidad en la que desarrolla su acción.

2. El profesor recibe las valoraciones sobre el nivel de desempeño de dicha acción. Es, sin duda, una estrategia adecuada para lograr que el profesorado universitario adopte el modelo que la universidad ha decidido para sí y mejore su propio desempeño. Es una función fundamental que siempre debe utilizarse en primeras fases de la implantación de un sistema de evaluación del profesorado para permitir al profesorado mejorar por sí mismo y generar cultura evaluativa en el centro. Progresivamente la evaluación debe tener un reconocimiento de distintas formas si realmente se valora como factor de calidad.

3. La formación del profesorado de las universidades debe ser consistente con las necesidades detectadas en las evaluaciones de los mismos, al margen de los estudios que se realicen para atender a aspectos específicos de una titulación o carrera.

4. Los procedimientos de evaluación, realizados en las condiciones adecuadas, pueden servir a los gestores o administradores para la selección, promoción, acreditación, reconocimiento e incentivación del profesorado por parte de la institución o por organismos con competencias para ello.

5. La evaluación debe impulsar la innovación docente, como factor de calidad por excelencia.

Conclusiones

De la exposición realizada, destacamos a continuación algunas conclusiones relevantes. Son las siguientes:

1. Las Universidades deben implantar sistemas que les permitan adoptar medidas para la calidad educativa de su institución y, entre ellas, una de las más relevantes está relacionada con la evaluación de su profesorado.

2. La evaluación del profesorado debe basarse, en primer lugar, en el modelo pedagógico de la Universidad de que se trate, partiendo de sus principios, misión, valores y, en consecuencia, del modelo de enseñanza-aprendizaje que decida adoptar, en consonancia con los principios generales del modelo de educación superior del momento y adaptado al contexto específico.

3. La evaluación del profesorado debe utilizar distintos sistemas y procedimientos, aunque la valoración de los estudiantes esté reconocida por una mayoría como un elemento fundamental.

4. Por otra parte, la evaluación de la actividad docente debe contemplar, por una parte, aspectos relacionados con las propias actividades de enseñanza-aprendizaje pero debe tener presente que es el estudiante el principal objeto de atención y el que da sentido a dichos procesos. De aquí que uno de los retos importantes de la evaluación del profesorado debe abordar los resultados del alumno, no tanto en términos de calificaciones cuanto el nivel de las competencias que ha logrado adquirir.

5. La toma de decisiones es fundamental en un proceso evaluativo. Puede ir dirigida a los estudiantes, a los profesores o a los gestores o administradores de la Universidad. En todo caso, debe dirigirse especialmente a la innovación y la mejora de la calidad, en este caso de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y, en consecuencia, de sus resultados. No obstante, hay que tener presente también otras relacionadas con la selección, formación, promoción, reconocimiento, incentivación económica o de otro tipo.

Referencias bibliográficas

- Davies, J.L. (1998). The shift from teaching to learning: Issues of staffing policy arising for universities in the twenty-first century. *Higher Education in Europe*, 33 (3), 307-316.
- Felton, J., Mitchell, J. & Stinson, M. (2004). Web-based student evaluation of professors: the relations between perceived quality, easiness and sexiness. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29 (1), 91-108.
- Felton, J., Koper, P.T., Mitchell, J. & Stinson, M. (2008). Attractiveness, easiness and other issues: student evaluations of professors on RateMyProfessors.com. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33, (1), 45-61.
- Gilbert, L.S. Developing a teacher assessment instrument: validation e implications. Extraído el 24 de Abril de 2009, de: <http://ncate.coe.uga.edu/standards/standard2/artifacts/GAFrameworkVali%08dation.pdf>
- Marsh, H.W. (1987). Students' evaluations of university teaching: research findings, methodological issues, and directions for further research. *International Journal of Educational Research*, 11(3), 253-388.
- Prosser, M. and Barrie, S. (2003). Using a student-focused learning perspective to strategically align academic development with institutional quality assurance. In: R. Blackwell and P. Blackmore (eds.) *Towards Strategic Staff Development in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Spooren, P., Mortelmans, D. & Denekes, J. (2007). Student evaluation of teaching quality in higher education: development of an instrument based on 10 Likert-scales. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (6), 667-679.
- Stes, A., Gijbles, D. & Van Petegen, P. (2008). Student-focused approaches to teaching in relation to context and teacher characteristics. *Higher Education*, 55, 255-267.
- Tejedor, F.J. & Jornet, J. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, N° Especial 2008 Extraído el el 28 de abril de 2009, de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-tejedorjornet.html>

En este artículo se intenta reconstruir una memoria de las principales actividades en el ámbito del desarrollo y la evaluación profesoral desde el año 1966 hasta el 2000. Se da cuenta de las principales gestiones realizadas para el desarrollo profesoral, así como las ideas y las acciones que dieron origen al Reglamento de Carrera Docente, que condujo a las primeras implementaciones de la evaluación profesoral, iniciativa que posicionó a nuestra Universidad como pionera en el país dentro de esta área. Asimismo, se relata el desenvolvimiento de la evaluación hasta el año 2000, fecha en que inicia la gestión actual del Centro de Desarrollo Profesoral.

VENTANAS ABIERTAS A LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

MEMORIAS DEL DESARROLLO Y LA EVALUACIÓN PROFESORAL EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA MADRE Y MAESTRA DESDE EL AÑO 1962 HASTA EL 2000

Teódulo Olivo y Luis Henríquez



Desde 1962 hasta 1987
Teódulo Olivo*

En este trabajo se intenta reconstruir una memoria parcial de las principales actividades dentro de los primeros veinticinco años de historia de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), desde 1962 a 1987, en el ámbito del desarrollo y la evaluación profesoral.¹

La UCMM² surge en el escenario dominicano, comprometida con el desarrollo económico y social del país, consciente de que para concretizar la contribución al desarrollo la Institución debe centrarse en la formación integral de los recursos humanos, que serán los responsables de realizar las transformaciones que el país necesita. Por tanto, los programas de desarrollo y evaluación profesoral se emprendieron como tarea prioritaria y, por tal razón, en este artículo se vinculan estrechamente ambos programas.

1. Desarrollo Profesoral

1.1 Los inicios

Como un sólido cuerpo profesoral constituye la base del éxito de una universidad, la UCMM inició el Programa de Superación del Profesorado³ (PSP) en el año 1966. El reglamento de este Programa plantea como objetivo principal “la preparación especializada y la elevación del nivel académico del personal docente de la Universidad” (UCMM, 1968, p. 1). La Universidad cifró altas esperanzas en este Programa y lo consideró de importancia para su éxito, a largo plazo. Por esto, en el mismo año de 1966, envió al primer grupo de profesores a especializarse a universidades norteamericanas. Estos profesores, al terminar sus especialidades, se reincorporaron a la Universidad. También fueron enviados a los Estados Unidos algunos estudiantes de la incipiente carrera de Ingeniería Electromecánica, para que concluyeran allá sus estudios. Dos de ellos, a su regreso al país, se unieron al cuerpo docente de la Institución.

1.2 La década del setenta

En 1977, la Universidad, sin descuidar la preparación profesional de sus profesores, se ocupó de la formación pedagógica de sus

* Licenciado en Filosofía, Universidad Autónoma de Santo Domingo. Magíster en Psicología Social y Desarrollo Humano, Central Michigan University, Estados Unidos. Licenciado en Derecho en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra y profesor del Departamento de Ciencias Jurídicas de esta Universidad, en el Campus de Santiago. Diplomados en Seguridad Social, Derecho Procesal Penal, Derecho Inmobiliario y Abogado de la Consultoría Jurídica de la Tesorería de la Seguridad Social, en Santiago.

¹ En este artículo no he podido referirme a los aportes de todos los participantes en las actividades de desarrollo y evaluación profesoral, por carecer de información concreta al respecto.

² En el año 1987, en la celebración del Jubileo de Plata de la Universidad, Su Santidad Juan Pablo II la reconoció como Universidad Católica y Pontificia.

³ Desde el año 2006 el nombre de esta Unidad académico-administrativa de la PUCMM es Centro de Desarrollo Profesoral.

docentes. Para esto, contrató en noviembre de 1977 a la Dra. Irma Salas, experta chilena. La Dra. Salas condujo un seminario cuya finalidad fue “el adiestramiento pedagógico del personal docente de la Universidad y, específicamente, la elaboración de un proyecto para el Programa de Superación de Profesores, ya existente en la Institución” (Salas, 1977, p.1).

A este seminario asistieron los profesores del Departamento de Educación y el Lic. Radhamés Mejía, Vicerrector Académico, quien estuvo presente en la mayoría de las sesiones. En el mismo se elaboró un proyecto cuya finalidad era “estimular y promover la superación profesional y docente de los profesores de la UCMM en forma efectiva y permanente” (Salas, 1977, p 5). En el marco de este proyecto, se propuso que el PSP operara como una unidad adscrita a la Vicerrectoría Académica y fuera coordinado por un(a) profesor(a) del Departamento de Educación. Además, éste debía contar con la colaboración de un grupo de apoyo, constituido por profesores de ese Departamento, para ejecutar las distintas actividades del programa. En el año de 1978, la licenciada Amarilis Pérez de Zapata fue designada directora del programa y bajo su dirección se conformó el grupo de apoyo propuesto, que realizó con ella varias y oportunas actividades de superación profesoral.

1.3 La década del ochenta

Esta fue una década rica en actividades, que le dieron un fuerte impulso al PSP. Este Programa propició un conjunto de eventos tendentes a impulsar el desarrollo profesoral del cuerpo docente de la Universidad. A continuación se describen los eventos significativos:

1.3.1 Actividades propiciadas por el proyecto OEA-UCMM

El proyecto “Desarrollo de un sistema de capacitación académica para profesores universitarios” en coordinación con la Organización de Estados Americanos (OEA) empezó a ejecutarse en el 1982 y propició las actividades siguientes:

a) Taller sobre Desarrollo Profesoral.

Fue conducido por la Dra. Ligia Parra, experta colombiana en el tema, en junio de 1982. Los objetivos de este taller fueron: presentar y discutir los últimos avances en la teoría y en la práctica del desarrollo profesoral y determinar, con el equipo de profesores participantes, la estrategia más adecuada a las condiciones de la Universidad en ese momento. Este taller repercutió positivamente en la estructuración y conformación de un equipo multidisciplinario de profesores que impulsarían el desarrollo profesoral entre sus compañeros.

b) Taller sobre Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Celebrado en junio de 1983, fue conducido por la Dra. Julia Mora, directora de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad del Valle, en Cali, Colombia. En este taller se abordaron los conceptos de docencia, proceso y estrategias de enseñanza-aprendizaje y se

analizaron las diferencias entre las estrategias individualizadas y socializadas.

c) Taller de Supervisión educativa y manejo de personal universitario. Se celebró en septiembre de 1983 y fue dirigido por el Dr. Rafael Colón-Cora, especialista en comportamiento organizacional, de la Universidad de Río Piedras, Puerto Rico. El taller fue diseñado para dotar a los participantes, quienes ocupaban posiciones directivas, de técnicas modernas de supervisión y desarrollo de personal. El propósito fundamental era motivar a los participantes a emplear las herramientas modernas de supervisión en el manejo del personal universitario y familiarizarse con los factores individuales y organizacionales que afectan el comportamiento dentro de una institución.

d) Taller de Tecnología Educativa. Esta actividad tuvo lugar en octubre de 1983 y fue conducida por la Dra. Alicia Rojas, especialista en tecnología educativa y profesora de la Universidad Estatal de la Florida, en Tallahassee. En este taller se realizaron presentaciones teóricas de inmediata aplicación en el quehacer docente, para asegurar aprendizajes efectivos en los alumnos.

e) Seminario sobre Evaluación del Rendimiento Académico Estudiantil. Se celebró en noviembre de 1983. El facilitador fue el Dr. Enrique Batista, profesor de la Universidad de Antioquia, en Medellín, Colombia. El propósito fundamental de esta actividad fue familiarizar a las participantes con los conceptos, técnicas y procedimientos que facilitarían y mejorarán la labor evaluativa de los profesores respecto al aprendizaje de los estudiantes.

f) Seminario sobre Didáctica de las Ciencias Sociales.

Este evento, realizado en mayo de 1984, fue dirigido por el Dr. Fernando Arias Galicia, profesor de la Universidad Autónoma de México. El propósito de este seminario fue proveer conocimientos y estrategias de enseñanza-aprendizaje a los profesores de la Facultad de Ciencias Sociales y Administrativas, para facilitar un desempeño más efectivo de su rol.

g) Taller sobre Didáctica de las Ingenierías.

En junio de 1984 fue celebrado este taller, dirigido por el Dr. John Cowan, profesor de la Heriot Watt

University, de Edimburgo, Gran Bretaña. El objetivo fue mejorar el currículo y la enseñanza en la Facultad de Ingeniería, mediante el diseño del proceso enseñanza-aprendizaje, basado en un nuevo modelo centrado en el estudiante.

1.3.2 Otras actividades de desarrollo profesoral

a) Taller sobre Desarrollo y Evaluación de Profesores. Auspiciado por la OEA, la Asociación Dominicana de Rectores de Universidades y la Universidad Interamericana. Este taller se celebró en el Campus de Santiago, en marzo de 1983. El mismo



se centró en la presentación de dos ponencias sobre modelos de programas de desarrollo y evaluación profesoral. Una a cargo del profesor Teódulo Olivo, director del PSP, y quien suscribe este artículo, presentando la ponencia “Apuntes para un Bosquejo de Modelo de Desarrollo y Evaluación de Profesores” (Olivo, 1983) y, la otra, a cargo del Dr. Al Smith, de la Universidad de Florida. Tras la exposición de experiencias institucionales sobre el referido tema, se diseñó en grupo un modelo general de desarrollo y evaluación profesoral, que sirvió de base al Informe Final del seminario.

b) Cuarto Seminario Internacional de Pedagogía Universitaria. Este evento fue celebrado en Santo Domingo, en septiembre de 1986, en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Reunió a los coordinadores de los proyectos de pedagogía universitaria auspiciados por la OEA, y a profesores y autoridades académicas interesados en el tema del desarrollo y evaluación profesoral. En el seminario se presentaron diferentes experiencias y modalidades, respecto al tratamiento de este tema. El director del PSP, quien suscribe, presentó la ponencia “Desarrollo profesoral y calidad de la docencia: la experiencia de la Universidad Madre y Maestra” (Olivo, 1986a)

c) Panel sobre Desarrollo Profesoral. En este concurrido evento, celebrado en noviembre de 1986, en el Campus de Santiago, con la asistencia de profesores y personal directivo de las cuatro facultades, se abordaron diferentes aspectos del desarrollo profesoral, tomando en cuenta diversos enfoques del mismo. En este contexto, el director del PSP, quien suscribe, trató la dimensión personal del desarrollo profesoral, desde la perspectiva del desarrollo humano de los profesores como adultos, y resaltó las características de los profesores en las diferentes etapas de su carrera (Olivo, 1986b).

2. Evaluación Profesoral

2.1 Reglamento de Carrera Docente y primer proceso de evaluación profesoral

Uno de los componentes esenciales de la misión que la Universidad está llamada a cumplir en la sociedad es la formación de los recursos humanos que ésta demanda. Como la Universidad está consciente del papel protagónico que el profesorado juega en la realización de esta tarea, desde los primeros años de su existencia ha considerado prioritaria la evaluación de su desempeño. Por eso, tras el esfuerzo, la dedicación y el trabajo tesonero de los profesores P. Felipe Arroyo s.j., Manuel José Cabral, Ramón Pérez Minaya, Mario Peralta y Ricardo Miniño, entre otros, en el período 1968-1970, la Universidad redactó su primer Reglamento de Profesores y de Carrera Docente. Su finalidad fue regir las relaciones entre el profesor y la Universidad, instaurar la Carrera Docente y establecer los criterios para la evaluación profesoral.

El Reglamento sirvió de marco normativo para conducir el primer proceso de evaluación profesoral realizado en la Madre y Maestra, en el año académico 1969-1970, cuyos resultados fueron comunicados a los profesores en diciembre de 1970. Este hecho constituye un hito en la historia de la educación superior dominicana, pues la PUCMM fue la primera universidad

dominicana que instauró un sistema formal de evaluación profesoral.

Este Reglamento consta de ciento veintiún artículos y tres apéndices. En los artículos del 72 al 82 se regula todo lo concerniente al proceso de evaluación profesoral. El artículo 76 especifica las personas responsables de evaluar al profesor: el Decano de la Facultad, el Director del Departamento y dos profesores pertenecientes, dentro de lo posible, a la misma área de conocimientos del profesor a evaluar. De conformidad con el literal b) del artículo 81, también forma parte del expediente de evaluación profesoral el informe de las actividades desarrolladas en el último año por el profesor evaluado, presentado por él mismo en un formulario especial. El organismo responsable de administrar y procesar la evaluación profesoral era el Comité de Carrera Docente, cuyos miembros, con base en los resultados de la misma, hacían las recomendaciones de lugar a las instancias correspondientes. En los casos justificados, según el artículo 82, el profesor podía apelar sobre los resultados ante el Consejo Académico.

Las funciones del Comité de Carrera Docente están consignadas en los artículos 75, 81 y 109 del Reglamento. En lo que respecta a su composición, el artículo 110 señala sus siete integrantes: el Vicerrector Académico, presidente ex officio; el Decano de la Facultad de Ciencias y Humanidades, miembro ex officio; un Decano y cuatro profesores representantes del cuerpo profesoral. Estos últimos cinco miembros son designados por el Rector. Según consta en los documentos de archivos del CDP, fueron miembros del primer Comité de Carrera Docente: Ricardo Miniño, Vicerrector Académico, presidente ex officio; Mario Peralta, Decano de la Facultad de Ciencias y Humanidades, miembro ex officio; Ramón Pérez Minaya, Decano de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas; Julio Cross, Venecia Joaquín y Ramón Flores, miembros representantes del cuerpo profesoral. En los documentos referidos, no aparecen los datos correspondientes al cuarto representante de los profesores, para completar los siete miembros del Comité.

2.2 Revisión del sistema de evaluación profesoral

Tiempo después de haber concluido el primer proceso de evaluación, la Universidad emprendió varias acciones tendentes a mejorar el sistema de evaluación profesoral. Entre ellas cabe mencionar las siguientes:

2.2.1 Designación de un comité para la revisión de los procedimientos e instrumentos empleados en la evaluación de profesores.

Nombrado por el señor Rector el 10/05/1972, este Comité rindió un informe (Cabral et. al., 1972), en el que incluyó, entre otras, cuatro recomendaciones, que fueron:

a) Definir con claridad, preferentemente desde su contratación, cuáles eran las funciones o responsabilidades que el profesor debía desempeñar, en base a las cuales sería evaluado para evitar que experimentara confusión e inseguridad al respecto.

b) Redefinir las responsabilidades del profesor dividiéndolas en dos grandes áreas: Transmisión del conocimiento y cooperación con el funcionamiento de la Institución. En la primera área se

incluyen como básicas: la docencia, la tutoría y la investigación, y como complementarias, las publicaciones, conferencias y asistencia a seminarios. En la segunda, se incluyen como básicas: el trabajo en comité y la asistencia a las reuniones; como complementarias se consideraron el servicio a la Facultad y a la comunidad.

c) La manera de calcular el índice del profesor en su evaluación. Esto es explicado de manera detallada, tomando en consideración la ponderación de cada área a ser evaluada y la de cada evaluador.

d) El empleo de cuatro cuestionarios para recoger información evaluativa de los profesores: primero, el informe personal del profesor al Director del Departamento, en el que da cuenta de todas las actividades por las cuales fue evaluado; segundo, el cuestionario para los directores de la Unidad; tercero, el cuestionario para los colegas evaluar al profesor, y cuarto, el cuestionario para que los estudiantes evaluaran al profesor.

2.2.2 Un nuevo Reglamento de Profesores y de Carrera Docente.

La Junta de Directores aprobó un nuevo Reglamento de Profesores y de Carrera Docente en octubre de 1973, lo revisó y confirmó en mayo de 1974. En este nuevo reglamento se resaltan cinco características:

a) Es menos extenso que el anterior. El actual contiene 99 artículos, mientras el anterior tiene 121. Además de suprimir artículos, reorganiza y precisa el contenido de varios de ellos.

b) Al señalar los requisitos para obtener un determinado rango profesoral dentro de la carrera docente, por ejemplo el de Instructor, explícitamente señala: "Obtener el nivel apropiado en su evaluación" (UCMM, 1974, Art. 8, literal d).

c) Añade dos fuentes más, proveedoras de información para la evaluación del profesor. Además del informe que rinde el profesor sobre sus actividades, la evaluación del Decano, del Director

del Departamento y de dos profesores. El literal d) del artículo 60 incluye los departamentos y/o comités administrativos, de investigación y de extensión universitaria. El literal e) del mismo artículo incorpora, por primera vez, a los estudiantes como evaluadores de la actividad docente del profesor.

d) Mientras en el primer Reglamento, la apelación de los resultados de la evaluación por parte del profesor se supeditaba a que fuera un caso justificado, el artículo 69 del nuevo Reglamento escuetamente indica que "el profesor podrá apelar el resultado de su evaluación ante el Consejo Académico" (UCMM, 1974, Art. 69).

2.2.3 Asesoría del Dr. Enrique Batista para la revisión del sistema de evaluación profesoral de la PUCMM

En febrero de 1984, con los auspicios del Proyecto OEA-UCMM, fueron contratados los servicios del Dr. Enrique Batista, para que asesorara a la Universidad en la revisión del sistema de evaluación profesoral. El Dr. Batista se reunió con los diferentes consejos de las facultades para detectar cómo era percibido por éstos el proceso de evaluación profesoral y cuáles cambios debían introducirse en el mismo. Posteriormente, se realizó un análisis estadístico bastante acucioso de los formularios empleados por las distintas fuentes que proveían información evaluativa del quehacer profesoral. En especial, hizo un análisis muy detallado del formulario usado por los estudiantes.

Como resultado de esta asesoría, el Dr. Batista rindió un informe (1984), en el que trató los siguientes tópicos: a) Necesidad de la evaluación; b) Propósitos que debía cumplir la evaluación; c) Fuentes de información en la evaluación; d) Análisis de los cuestionarios empleados; y e) Recomendaciones finales. En lo que respecta a la necesidad de la evaluación, ésta fue confirmada por la percepción que de ella tenían los miembros de los consejos de de Facultad. Ellos consideraban que la evaluación del desempeño docente formaba parte de la evaluación del logro de las metas por la Universidad. En cuanto a los propósitos de la evaluación, el informe confirmaba lo que era lugar común en el tratamiento del tema. Los dos propósitos fundamentales eran: a)



Facilitar el desarrollo y mejoramiento de la docencia mediante un proceso de retroalimentación; b) Proveer información fidedigna que facilitara la toma de decisiones administrativas sobre los evaluados.

En lo concerniente a las fuentes que aportaban información para la evaluación del profesor, el informe resaltaba cuatro: el estudiante, el Director del departamento, el Decano y el profesor mismo. Se hicieron interesantes puntualizaciones sobre cada una de estas fuentes. Como ya se mencionó anteriormente, el análisis minucioso de los cuestionarios empleados ocupó una buena parte del trabajo del asesor durante su estancia en la Universidad. De este análisis surgieron recomendaciones específicas sobre cada uno de los cuestionarios.

Por último, en lo que se refiere a las recomendaciones finales del informe, se destacan las siguientes: a) La función principal del programa de evaluación profesoral debe ser el mejoramiento docente; b) La información evaluativa de los estudiantes debe

hacerse con ítemes específicos; c) Si la evaluación va a repercutir en el mejoramiento docente, la oficina encargada de esto debe contar con programas de formación para ofrecer a los profesores; d) El profesor debe recibir información detallada ítem por ítem de los formularios utilizados en su evaluación; e) Para evitar factores contaminantes, la evaluación no debe ser aplicada ni al final del semestre ni cerca de una actividad evaluativa del rendimiento estudiantil.

Luego de relatar los eventos significativos que se llevaron a cabo en la PUCMM con relación al desarrollo y la evaluación profesoral, concluimos este artículo convencidos del valor de todas las iniciativas con las que se ha buscado forjar la profesionalización del cuerpo académico universitario. Estamos seguros de que, a corto plazo, podrá dotarse de un nuevo Reglamento de Profesores y de Carrera Docente que armonice con las exigencias de la realidad actual y sea un instrumento apto para seguir trillando el camino de la excelencia académica.

Referencias bibliográficas⁴

- Cabral, C. et. al. (1972). *Informe del Comité de Revisión de los Procedimientos e Instrumentos Empleados en la Evaluación de Profesores*. Santiago: UCMM.
- Batista, E. (1984). *Informe de la Revisión del Sistema de Evaluación Profesoral de la UCMM*. Santiago: UCMM.
- Olivo, T. (1983). *Apuntes para un Bosquejo de Modelo de Desarrollo y Evaluación de Profesores*. Santiago: UCMM.
- Olivo, T. (1986a). *Desarrollo Profesoral y Calidad de la Docencia: la Experiencia de la Universidad Madre y Maestra*. Santo Domingo: INTEC.
- Olivo, T. (1986b). *La Dimensión Personal del Desarrollo Profesoral como Desarrollo Humano Adulto*. Santiago: UCMM.
- Olivo, T. (2009). *Conversación con los profesores Mario Peralta y Ricardo Miniño*. Archivo personal.
- Salas, I. (1977). *Seminario sobre Programa de Superación del Profesorado*. Informe Final. Santiago: UCMM.
- UCMM (1968). *Reglamento del Programa de Superación del Profesorado*. Santiago: UCMM.
- UCMM (1974). *Reglamento de Profesores y de Carrera Docente*. Santiago: PUCMM.

⁴ No incluí en las Referencias bibliográficas el Reglamento de Profesores y de Carrera Docente del 1970 porque, a pesar del gran esfuerzo que hice, no encontré un ejemplar fechado en ese año. No obstante, sostengo que el ejemplar existe y es el fechado a mano en la página frontal como de 1963, que me facilitó el Ing. Marino Grullón, y que usé en este trabajo. Me baso en los siguientes hechos: a) En febrero de 1970, Mons. Roque Adames, al final de su período como Rector, designó un Comité de Carrera Docente Transitorio para poner en vigencia el Reglamento de Carrera Docente. b) El Informe del Comité de Revisión, citado en este trabajo y remitido al señor Rector el 4 de julio de 1972, hace recomendaciones para la modificación del artículo 76 del Reglamento vigente, el mismo del Reglamento a que aludo. c) En conversaciones separadas con los profesores Mario Peralta y Ricardo Miniño, testigos de primer orden por haber participado en la elaboración de ese Reglamento, ambos me confirmaron la existencia del documento de 1970.



De 1988 hasta 2000

Luis Henríquez *

Este artículo pretende contribuir a la reconstrucción histórica de la evaluación y la formación profesoral en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) durante el período comprendido entre 1988 y 2000. Por este motivo, antes de su lectura, sugerimos leer primero la parte del artículo que corresponde al Prof. Teódulo Olivo para poder comprender mejor el contexto en que se desarrolla este trabajo.

El período que abordaremos, de unos trece años, estuvo marcado por los sucesivos cambios de dirección en la Unidad encargada de la formación y la evaluación, el Programa de Superación del Profesorado (PSP). Luego de un período de ocho años del Prof. Teódulo Olivo, el Dr. Luis Domínguez lo sucedió en 1988 y, algunos meses después, quien suscribe substituyó a su vez al Dr. Domínguez hasta principios de 1990. Desde esa fecha hasta el 1995 ocupó la dirección la Prof. Neisy Gómez, sucediéndola la Prof. Adriana Márquez, quien estuvo hasta el 2000, fecha en que se inicia en la dirección la actual incumbente, Prof. Ana Margarita Haché.

A la par con los cambios de dirección, en los primeros años de la década de los noventa nuestro país atravesó por una severa crisis económica que repercutió de alguna forma al interior de nuestra Universidad, y debió reflejarse en el desenvolvimiento del Programa en algunas de sus líneas de acción.

Es interesante destacar que las memorias editadas por este programa, en los primeros siete años del período reseñado, presentan un mismo patrón descriptivo de las actividades que muestran una continuidad con el período del Prof. Olivo. El esquema seguido para presentar las principales actividades desarrolladas es como sigue:

- Descripción de los procesos de evaluación, tanto en la conclusión de uno como en preparación del siguiente. Cuando se tenían cambios de rangos se especificaban los mismos.
- Conformación del cuerpo profesoral de Carrera Docente, con tablas que presentaban la distribución por rango (instructor, auxiliar, asociado, titular y el rango de profesor emérito) y por facultad.⁵

- Beneficiarios del PSP (becarios para postgrados, cursos cortos y entrenamientos, apoyo económico para la participación en eventos académicos nacionales e internacionales).

- Descripción de las actividades del PSP para el desarrollo profesoral, consistentes fundamentalmente en algunos cursos cortos y jornadas de didáctica, cursos sobre el uso de las nuevas tecnologías de la información, y en especial las jornadas de orientación para los profesores de nuevo ingreso, a las cuales se invitaban a los demás profesores.

El cambio en el patrón de presentación de la memoria coincide con el declive de algunas de las más importantes acciones impulsadas en el PSP.

En cuanto a los procesos de evaluación, el PSP contaba con un Comité de Carrera Docente, conformado principalmente por el Vicerrector Académico, el director del PSP y representantes de las diferentes facultades. El carácter dado a este Comité era tal que los profesores que integraban el mismo se les incluía en su carga académica las horas que dedicaban a esa función. La oficina dirigía todo el proceso evaluativo y preparaba los expedientes de los profesores que cumplían con los reglamentos vigentes para su promoción de rango. A la salida del Prof. Teódulo ya se vislumbraba la necesidad de modificar los instrumentos de evaluación de los docentes, directores, decanos y vicerrectores.



* Licenciado en Educación, mención Matemática y Física, por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra y Profesor Asociado del Departamento de Ciencias Básicas de la misma universidad, Campus de Santiago. Maestría en Matemática por la Universidad de Puerto Rico.

⁵ Los rangos académicos siguen ese orden y la asignación de los mismos es exclusiva a los profesores de tiempo completo. Los profesores por asignatura, es decir, con contratos periódicos para la impartición de cursos, no pertenecían a la Carrera Docente. Tampoco los profesores por jornadas, cuyos contratos eran anuales. Las facultades eran las de Ciencias y Humanidades, Ciencias Sociales y Administrativas, Ciencias de la Ingeniería y Ciencias de la Salud. Por varios años se fundieron las de Ciencias y Humanidades con la de Ciencias Sociales y Administrativas, pero luego se separaron.

Fue en el período 1988 – 89, bajo la Vicerrectoría del Prof. Rafael Emilio Yunén, que se procedió a abordar las modificaciones más significativas en los instrumentos para la evaluación de los docentes por parte de los estudiantes. Para esto, los representantes del Comité de Carrera Docente y del Comité del Programa de Superación de Profesores organizaron un proceso consultivo que involucró a todos los directores departamentales y a los decanos, así como a una muestra de profesores y estudiantes (El Comité del PSP estaba conformado también por representantes de las facultades que disfrutaban de las mismas prerrogativas que sus pares del Comité de Carrera Docente).

Primero, se elaboró un “Perfil del buen profesor” (Tabla 1) en base a cuatro talleres organizados por facultades y con un nutrido grupo de estudiantes. A partir de los datos obtenidos de los mismos y de algunas documentaciones de referencia, se procedió a elaborar el instrumento de evaluación docente que se correspondiera con dicho perfil. Nuevamente mediante otro

proceso de consultas con los directores y decanos, se estableció la ponderación de los aspectos evaluados, según una clasificación establecida (componentes interpersonal, profesional, docente, responsabilidad y aportaciones fuera del aula). En el período de verano del 1989 se hizo una prueba piloto entre estudiantes con el fin de lograr su validación. Es probable que esta validación no reuniera todas las exigencias requeridas y que otros procedimientos técnicos utilizados para garantizar la idoneidad del instrumento faltasen, pero existía una enorme presión para tener confeccionado dicho instrumento ya que el proceso de evaluación de ese mismo período no se había efectuado, lo cual afectaba el monitoreo normal de la docencia y los cambios de rangos para los profesores de Carrera Docente.

Cabe destacar, sin embargo, que los demás instrumentos de evaluación no sufrieron cambios sustanciales. Dichos cuestionarios permanecieron con los ítemes que tenían elaborados hasta ese momento.

Tabla 1: Perfil del Buen Profesor

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA MADRE Y MAESTRA PROGRAMA DE SUPERACIÓN DEL PROFESORADO PERFIL DEL BUEN PROFESOR Septiembre 1989
I. EN LO INTERPERSONAL:
1. El buen profesor tiene vocación de maestro: ayuda a sus estudiantes a crecer personal y profesionalmente. 2. Es una persona mental y profesionalmente madura: es cálida, honesta, abierta; respeta a sus estudiantes, se interesa por ellos y disfruta de la interrelación profesor-estudiante. 3. Sirve de modelo a sus estudiantes en cuanto a su comportamiento como profesor, como profesional y como ciudadano.
II. EN LO PROFESIONAL:
1. Es un profesional que domina su área. 2. Se mantiene actualizado. 3. Tiene conciencia de la responsabilidad de su profesión. 4. Merece respeto por la capacidad profesional que muestra tanto dentro como fuera del aula.
III. EN CUANTO A LA DOCENCIA:
1. Ayuda significativamente a sus estudiantes a alcanzar los objetivos del curso. 2. Prepara bien su clase y hace de ella una actividad estimulante y productiva. 3. Logra que los estudiantes se interesen por la materia empleando eficientemente estrategias de enseñanza-aprendizaje apropiadas a los objetivos del curso. 4. Evalúa a tiempo, con justicia y de acuerdo a los objetivos y contenidos del curso, estimulando el mejoramiento del aprendizaje.
IV. EN CUANTO A RESPONSABILIDAD:
1. Cumple con las normas mínimas de puntualidad, impartición de docencia, administración de exámenes, asignación y entrega de calificaciones.
V. EN CUANTO A APORTACIONES FUERA DEL AULA:
1. Presta su aportación a la creación de nuevos conocimientos, al desarrollo cultural y a la adaptación de tecnología. 2. Contribuye con el crecimiento y mejoramiento de su Unidad Académica, de la Universidad y de la comunidad.

La ausencia de computadoras personales y lectores ópticos implicaba que el procesamiento de la información fuese bien tedioso. Se le daba prioridad a los resultados de los profesores que reunían las condiciones para cambiar de rango o entrar a la Carrera Docente. Cuando se amplió la cobertura de la evaluación, se incrementaron las dificultades de procesamiento. Por un tiempo las evaluaciones eran administradas por los docentes de departamentos diferentes al del profesor evaluado por sus estudiantes. Posteriormente se contrató personal, especialmente profesores por asignatura y del área administrativa. En algún momento se pensó reducir las respuestas de cada ítem de una valoración de 0 a 5 a sólo indicar un SÍ o un NO, pero esta idea no prosperó, entre otras cosas, por la queja inmediata de los docentes que fueron sometidos a las pruebas piloto. Otra medida tomada por la dificultad de la recolección de los datos en las evaluaciones docentes fue limitar las evaluaciones a los docentes de nuevo ingreso y a los que fuesen recomendados por directores departamentales o decanos de facultad. Posteriormente, la Vicerrectoría Académica consideró pertinente la ampliación de la cobertura a todos los profesores nuevamente. En esos años se incluyeron a profesores del Departamento de Arte y Cultura y de Deporte. También se llegó a incluir a los docentes que participaban en un programa especial dirigido a maestros bachilleres en servicio.

Es importante resaltar que todavía se mantienen vigentes esos instrumentos de evaluación docente elaborados en el período 1988 – 89, aunque sólo se recolecta información del estudiantado para medir el desempeño docente.

En cuanto a las funciones del Comité de Carrera Docente, éste evaluaba los expedientes y hacía las recomendaciones de lugar a la Vicerrectoría Académica, y ésta a su vez las hacía a la Rectoría. Durante la presentación de la memoria anual de la universidad a su Consejo de Directores, en determinadas oportunidades se incluía dentro del programa la ceremonia de la “colación” de rangos, la cual creaba sus expectativas entre los profesores beneficiados por su significación dentro de la vida académica de la Institución.

En el período 1987 al 1988 se consigna que la conformación del cuerpo profesoral de Carrera Docente estaba compuesto por

140 profesores, de los cuales 2 tenían el rango de instructor, 32 de auxiliar, 97 asociados y 9 titulares. Para el período 1988 – 89 se redujo a 120 profesores y para el período 1992 – 93 bajó a 98, lo que constituía el 80% de los profesores de tiempo completo. El ingreso a la Carrera Docente se había detenido y a su vez otros profesores de la Carrera Docente habían abandonado la Universidad, ya sea con licencia o de manera definitiva, o bien cambiarían de modalidad (en algunos casos a medio tiempo). En todos estos años no se reportan cambios de rango, excepto en el período 1995 – 96, que por la autorización de la Rectoría se evaluaron expedientes que conllevaron la promoción de cinco profesores al rango de titular y uno al de profesor emérito. En el período 1993 – 94 el PSP consigna en sus memorias que se tiene la percepción de que la Carrera Docente había ido perdiendo importancia para la Universidad. Parece ser que uno de los factores principales que afectó al programa, como reflejo de su incidencia en la universidad, fue la crítica situación económica imperante en el país por esos años.

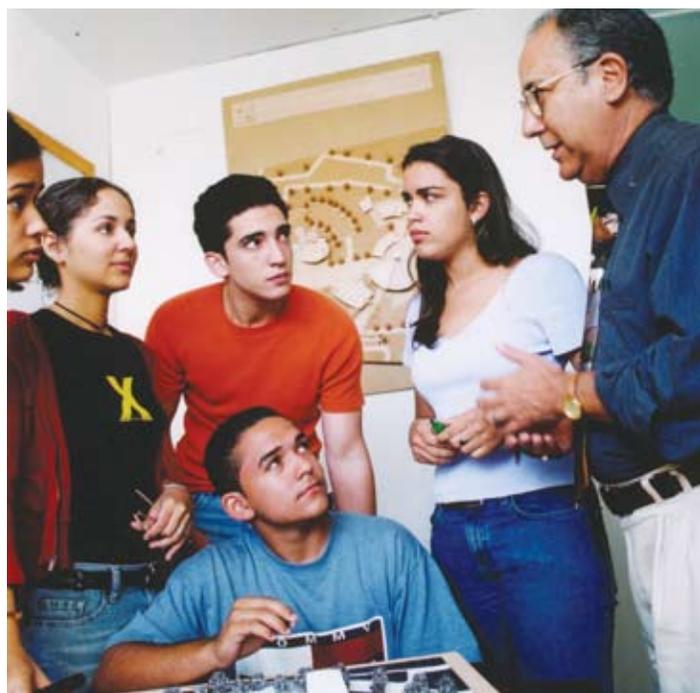
En cuanto a los beneficiarios del PSP, en el período 1985 – 86 se consigna a 16 profesores, de los cuales 5 iniciaban postgrados de maestría y los restantes en programas postgrados, adiestramientos y apoyo para la participación en eventos académicos. Al mismo tiempo se indica que 10 profesores continuaban bajo el programa, 5 en maestrías y 5 en estudios doctorales. Por otra parte se reportaba que 13 de los beneficiarios se habían incorporado nuevamente a la Universidad. Generalmente los estudios de postgrado contaban con el apoyo de instituciones internacionales a través de diversos programas, como FULBRIGHT ⁶ y LASPAU ⁷. Las referencias acerca de los beneficiarios del programa fueron desapareciendo progresivamente de las memorias de PSP, aunque esto no significara que no existieran algunos beneficiarios de becas para postgrados y apoyo para la participación en eventos académicos.

Finalmente, en cuanto a las actividades del PSP para el desarrollo profesoral, en estos años eran muy similares: actividades puntuales de carácter pedagógico, jornadas para los profesores de primer año, cursos para el uso de la tecnología en educación. Las memorias de los últimos años de este período descrito en este artículo indican la preocupación por desarrollar unas acciones que trascendieran las que se realizaban por entonces. Ya se hablaba de la necesidad de crear algún “centro para docentes

para su seguimiento y supervisión en las tareas de planificación y enseñanza-aprendizaje”.

Ciertamente, la Universidad tiene la necesidad de garantizar la calidad académica de sus docentes para asegurar la excelencia académica de sus programas. El Programa de Superación del Profesorado fue creado para tal fin, para “la preparación especializada y la elevación del nivel académico del personal docente de la Universidad”. Por esta razón, este Programa (actualmente, Centro de Desarrollo Profesoral) ha proseguido brindando todo el apoyo a los docentes para alcanzar esos fines.

Haría falta evaluar, a la luz de todas estas acciones desarrolladas y las que hoy día se hacen, si las inversiones realizadas y los programas desarrollados, se reflejan en mejores aprendizajes de nuestros estudiantes. Creo que es un reto para nuestra Universidad cómo conciliar la libertad de cátedra, propugnada en sus reglamentos, con el adecuado monitoreo y acompañamiento de los docentes para garantizar las mejores prácticas de enseñanza, acorde con las exigencias de los tiempos actuales y la mística de nuestra Universidad.



Referencias bibliográficas:

- Cifuentes, R. M. (2004). Asesoría: Formación del Profesorado en cuanto a su desempeño docente en PUCMM. Santiago: Programa de Superación del Profesorado, PUCMM.
PUCMM (1987 - 1999). Memorias del Programa de Superación del Profesorado. Santiago. PUCMM.

⁶ El Programa FULBRIGHT es un programa de ayudas educacionales - Asociaciones Fulbright (Fulbright Fellowships) y Becas Fulbright (Fulbright Scholarships) - patrocinado por la Oficina de Asuntos Educativos y Culturales (Bureau of Educational and Cultural Affairs) del Departamento de Estado de los Estados Unidos, los gobiernos de otros países y el sector privado.

⁷ Latin American Scholarship Program of American Universities, patrocinado por la Organización de los Estados Americanos, OEA.



ECOS DESDE LAS FACULTADES

UN ANÁLISIS DEL SISTEMA VIGENTE DE EVALUACIÓN DOCENTE DE LA PUCMM

Giovanni Heredia *

Este artículo está basado en las conclusiones de un estudio realizado sobre el Sistema de Evaluación Docente de la PUCMM, como requisito para obtener el título de Magíster en Gerencia de Recursos Humanos. En él se valora el actual sistema de evaluación docente a partir de la recolección de información de parte de estudiantes, profesores y directores de la Institución, mediante una metodología cualitativa de investigación. En este sentido, se abordan las principales opiniones externadas por estos participantes con relación al sistema de evaluación y se esbozan algunas sugerencias para su mejora.

Introducción

En el año 2006, como parte de los requisitos para obtener el título de Magíster en Gerencia de Recursos Humanos, realizamos una investigación sobre el Sistema de Evaluación Docente (SED) de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Nos propusimos analizar el sistema de evaluación profesoral vigente en aquel momento, que incluyera parte de los antecedentes del mismo; determinar cuáles objetivos se perseguían, a qué diseño respondía y qué dimensiones docentes estaban incluidas en sus instrumentos de medición. Por otro lado, se buscaba determinar cuáles dificultades se presentaban con más frecuencia al momento de planificar, implementar y retroalimentar a los evaluados.

El estudio se llevó a cabo bajo el modelo cualitativo de investigación. Se utilizaron técnicas como el grupo focal y las entrevistas a profundidad, dirigidas a directores, docentes, estudiantes y encargados del proceso de evaluación. A continuación se presentan los aspectos más relevantes del estudio.

Antecedentes del Sistema de Evaluación Docente

Evaluar a los docentes en la PUCMM es responsabilidad del Centro de Desarrollo Profesoral (CDP). Esta Unidad fue creada por la Institución en 1966 bajo el nombre de Programa de Superación del Profesorado (PSP). Su propósito esencial era contribuir con el desarrollo profesional y docente de

los profesores. En aquel momento, también se proporcionaban becas y se velaba por la calidad de vida del profesorado durante sus estudios en el extranjero.

Desde sus inicios, los directivos de la Universidad mostraron interés en fortalecer su cuerpo profesoral a través del Programa de Carrera Docente, el cual constituía una serie de niveles que indicaban la jerarquía en términos de antigüedad, prestigio y, por supuesto, de salarios. Este Programa, además de fomentar el bienestar de los profesores en cuanto a compensaciones y autorrealización personal, buscaba que la Institución asegurara la calidad de sus procesos, garantizara la eficiencia del profesorado y promoviera el desarrollo de la academia.

En la década de los setenta hubo una decisiva transformación del PSP, formalizándose su estructura y adquiriendo más relevancia dentro de la Universidad. Este crecimiento continuó en la década de los ochenta, siendo la evaluación docente muy importante para su consolidación.

En 1984, el Dr. Enrique Batista, experto en materia de educación, realizó un exhaustivo análisis del sistema de evaluación de la Universidad. A partir de su estudio sugirió que el mismo debía tener como función principal el mejoramiento docente y sólo como función secundaria la toma de decisiones sobre promoción salarial o cambio de rango. Además, determinó que era preciso llevar a cabo una labor sistemática de información

* Licenciado Psicología y Magíster en Gerencia de Recursos Humanos, por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Se ha desarrollado laboralmente en las áreas de Psicología Organizacional, Escolar y Clínica. Es el Director Académico de la Vicerrectoría de Postgrado en el Campus Santiago.

entre administradores, directores, profesores y estudiantes sobre la importancia de la evaluación y de la participación de la misma, con miras a recuperar la credibilidad del proceso, que, para ese momento, había disminuido entre estudiantes y profesores.

A partir de éstas y otras observaciones se modificaron los instrumentos y se replantearon algunas de las metas y aspectos logísticos de las evaluaciones. Sin embargo, muchas de las problemáticas planteadas en aquel momento aún tienen vigencia. Así, aspectos que fueron anteriormente abordados, como el desfase de los ítemes de los instrumentos, han cobrado de nuevo significación, por no haber revisiones recientes de los mismos.

Objetivos del Sistema de Evaluación Docente

En sus inicios, las evaluaciones procuraban proveer información para la promoción dentro del antiguo Programa de Carrera Docente. En aquel entonces, tanto los objetivos como los resultados que se esperaban estaban en consonancia. La Institución contaba con un mecanismo de levantamiento de información confiable y los docentes tenían un vehículo para que se registrara su nivel de cumplimiento contractual. Incluso, los profesores por asignatura podían solicitar entrada al programa, con la finalidad de cambiar su condición en la Universidad.

A pesar de encontrarse restringido el ingreso a la Carrera Docente, las evaluaciones al profesorado permanecieron con la finalidad de brindar información para la toma de decisiones de tipo administrativo, especialmente, las que tenían que ver con la contratación de profesores por asignatura. Además, se fortaleció

como objetivo la mejora y la calidad de la docencia. Sin embargo, todo lo planteado anteriormente no aparece actualmente definido en un manual de procedimientos o en un documento actualizado que establezca formalmente los objetivos que persiguen las evaluaciones.

Muchas de las dificultades que confronta el sistema vigente surgen como el resultado directo de la falta de especificación de sus objetivos. La discrepancia entre los resultados las expectativas de las diferentes poblaciones que intervienen en el proceso hace que disminuya la confianza y la motivación entre el estudiantado, que participa activamente.

Todos los informantes de este estudio parecen coincidir en que el objetivo principal de las evaluaciones debe ser el levantamiento sistemático de información relacionada con el desempeño docente. Pero existen diferencias de opinión en cuanto al uso que se le debería dar a los datos obtenidos. Desde el punto de vista administrativo, el objetivo primordial del SED ha sido obtener información confiable que apoye la gestión de salarios y los procesos de selección profesoral. La generalidad de los estudiantes entiende que las evaluaciones son una oportunidad para externar su inconformidad con algún profesor y que, de esa manera, se puedan tomar medidas hasta llegar a la última consecuencia, que es su separación de la práctica docente.

Diseño del Sistema de Evaluación Docente

Un diseño constituye un plan o una estrategia que se concibe para obtener los resultados o la información que se desea (Hernández Sampieri, 2003). El diseño del SED responde al modelo cuantitativo de investigación, en el que las informaciones



son obtenidas a través de instrumentos con ítemes cerrados para facilitar su posterior cuantificación. Se obtienen las opiniones de los estudiantes con respecto a una serie de dimensiones del profesorado a través de ítemes construidos en escala Likert, en su mayoría en dirección positiva; esto significa que los enunciados están orientados hacia ese lado de la dimensión. Por ejemplo: comunica los resultados de las evaluaciones a tiempo, trata con respeto y honestidad al estudiante, etc.

Este tipo de diseño es ideal para situaciones en las cuales se necesita reunir datos de un gran número de sujetos y que los resultados obtenidos puedan ser tabulados de manera ágil y precisa. Dada la gran cantidad de profesores y grupos con los cuales hay que trabajar, el mismo resulta muy pertinente. La evaluación tradicional utiliza el paradigma cuantitativo, con cuestionarios confeccionados por las propias universidades y donde su aplicación es responsabilidad de unidades especiales dentro de las mismas y por vicerrectorados del profesorado (Muñoz, 2002).

Tal como mencionamos anteriormente, el SED de la PUCMM toma al estudiantado como fuente de recolección de la información, lo cual constituye uno de los aspectos más controversiales en materia de evaluación docente. El hecho de ser evaluado por los alumnos despierta temor en muchos profesores debido a que no confían en la capacidad de éstos para realizar evaluaciones objetivas sobre su desempeño, independientemente de sus resultados particulares y de las represalias que puedan tomar debido a lo riguroso de la evaluación del docente (Congosto, como se cita en Muñoz, 2002).

A pesar de existir otras modalidades de evaluación, como las realizadas por pares, por el Director o incluso la auto-evaluación, las del estudiantado siguen siendo las más utilizadas, por ser los alumnos los únicos testigos de la labor real del docente. Aún cuando los directores o encargados asistan a las aulas para observar por sí mismos el desempeño en clase, su presencia altera la conducta cotidiana del profesor. Sin embargo, esta práctica no deja de ser útil, puesto que existen aspectos como la preparación adecuada y la capacidad de transmitir el conocimiento, que no pueden ser modificadas o improvisadas a voluntad del profesor-a.

Más allá de la preocupación por la subjetividad, la mayor problemática del diseño actual del SED lo constituye la falta de medidas metodológicas destinadas a reducir la subjetividad y el efecto de los bajos niveles de motivación para involucrarse seriamente en el proceso. La falta de motivación provoca que los estudiantes contesten sin prestar la debida atención a los reactivos contenidos en los instrumentos de recolección, contestando por arrastre, de acuerdo a una impresión general del profesorado. Si al estudiante le "cae bien" el profesor, contesta con la totalidad e la puntuación en todos los apartados, sin discernir qué está midiendo y cuál es el verdadero desempeño del docente en el mismo.

Muñoz, Ríos de Deus & Abalde (2002) aseguran que los estudiantes están en la capacidad de determinar lo que es una buena o mala gestión docente. Estos autores ofrecen alternativas que permiten brindar mayor confiabilidad al proceso, como

son la realización de entrevistas individuales, grupos focales y cualquier otro recurso metodológico que reduzca los efectos de la subjetividad de los alumnos.

Dimensiones Docentes

Los instrumentos de evaluación tienen por objetivo medir dimensiones específicas de la labor docente. Zabalza (2003) considera como dimensiones responsables de la calidad docente: a) el diseño y planificación de la docencia con sentido de un proyecto formativo, b) la organización de las condiciones y del ambiente donde se imparte la docencia, c) la selección de contenidos interesantes y forma de presentación, d) la selección de materiales elaborados con esa intención, e) la metodología didáctica, f) la incorporación de nuevas tecnologías y recursos inversos, entre otras.

En un estudio realizado por Muñoz et al. (2002), se revisaron las dimensiones evaluadas por los instrumentos de 17 universidades españolas, con la finalidad de establecer las dimensiones comunes y diseñar un instrumento que contenga el consenso de todas las universidades evaluadas. De acuerdo a este análisis, la cantidad de dimensiones evaluadas, así como las dimensiones mismas varían mucho de una institución a otra. Las que más frecuentemente se presentaron fueron: Evaluación, 70.59%; Cumplimiento de las obligaciones/asistencia, 64.71%; Desarrollo de la clase/metodología, 64.71% y Satisfacción del alumnado sobre la materia, 47.06%.

El sistema vigente de la PUCMM evalúa las siguientes dimensiones: responsabilidad, relación profesor-estudiante, dominio de la disciplina y dominio de la pedagogía. Parece haber un consenso en cuanto a la selección de estas dimensiones en la población universitaria, con la salvedad de que no hay un acuerdo con respecto a cuál de todas es la más relevante. Sin embargo, al momento de calcular el índice final de la evaluación, la dimensión del dominio de la disciplina es la que actualmente representa un mayor peso porcentual.

Algunos de los profesores entrevistados consideran que el dominio de la disciplina y las habilidades pedagógicas deben ser las de mayor peso. Se resalta la importancia de que los instrumentos sean capaces de discriminar las diferencias entre las distintas disciplinas de la universidad, lo cual parece ser una de las debilidades de los actuales cuestionarios. Los alumnos de este estudio se inclinan por las dimensiones de responsabilidad y relación con el estudiante. Aducen que éstos son los factores que más problemas generan en lo concerniente al profesorado, considerando que un profesor que no sea capaz de establecer un buen *rapport* y no cumpla con la asistencia y la puntualidad, es un mal maestro.

Otros estudiantes encuestados expresaron que deben ser tomadas en cuenta las técnicas y actitudes hacia la evaluación. Los mismos sostienen que muchos profesores carecen de técnicas adecuadas para evaluar el conocimiento y que también algunos docentes utilizan las evaluaciones como forma de castigar los problemas de conducta en el aula.

Cabe destacar que las instituciones asumen, de acuerdo a sus consideraciones y particularidades, las dimensiones que

consideran más importantes. De la Orden (1997) sugiere que las dimensiones que determinan la calidad son el resultado de tres componentes básicos: las expectativas y necesidades sociales, las metas y objetivos de educación universitaria y los productos y/o logros de la universidad. Las dimensiones evaluadas en la PUCMM parecen responder a las necesidades actuales de contar con información para la toma de decisiones (responsabilidad y dominio de la disciplina) y los estudiantes tienen la posibilidad de expresar cómo se sienten con el trato que reciben por parte del profesorado (relación profesor-estudiante).

Dificultades del Sistema de Evaluación Docente

Nuestro estudio contempló un análisis de las dificultades que se presentan en el SED al momento de su planificación, aplicación y retroalimentación de los resultados.

Uno de los problemas más significativos en la planificación es de selección y capacitación de las personas encargadas de evaluar. En su mayoría, los evaluadores son profesores invitados por los Directores de las diferentes carreras, recibiendo éstos un pequeño incentivo económico. La selección se dificulta debido a la disponibilidad y el tiempo con que cuentan los profesores. Como norma, en el CDP se considera que una persona no debe evaluar más de 30 grupos.

Por otro lado, el entrenamiento de los evaluadores es un punto crítico para el éxito de las evaluaciones. Los niveles de

motivación del evaluador y la cantidad de entrenamiento que reciban tendrán un considerable efecto en los resultados que se obtengan. Lamentablemente, en muchos casos, los evaluadores no se toman el tiempo para motivar a los estudiantes a contestar con seriedad los instrumentos y sólo se limitan a presentar las informaciones mínimas.

Las dificultades más frecuentes en cuanto a la aplicación de las evaluaciones están relacionadas a la actitud negativa que tienen los estudiantes hacia la evaluación. Como ya habíamos mencionado, en muchos casos, los estudiantes llenan las pruebas sin analizar en lo absoluto lo que contestan. Otra dificultad confrontada al momento de aplicar los cuestionarios es producto de la falta de capacidad de algunos evaluadores para mantener un clima adecuado en el aula. Por lo general, por falta de dominio de quien evalúa, el ambiente se torna caótico por los constantes chistes, conversaciones entre estudiantes y el movimiento de estudiantes dentro del salón de clases.

La retroalimentación de los resultados es el paso final del proceso de evaluaciones del SED. Los resultados son dados a conocer a través del Sistema Integrado de Servicios Estudiantiles (SISE). De esta forma, se disminuye el tiempo de respuesta y los profesores obtienen rápidamente la información. Sin embargo, el proceso de retroalimentación no debe ser dejado sólo al evaluado. Muchos profesores en este estudio argumentan que no tienen acceso a los mismos por desconocer los elementos



técnicos involucrados. Además, bajo esta modalidad, los evaluados quedan con muchas interrogantes que pudieran ser abordadas en una retroalimentación de tipo personal.

Conclusión

A pesar de tener sus limitantes, el Sistema de Evaluación Docente de la PUCMM provee un servicio imprescindible con

el propósito de mejorar y mantener la calidad de la educación. Muchas de las dificultades planteadas anteriormente ya han sido abordadas por el CDP. Está planificada la organización de todo el sistema a través de las diferentes iniciativas que colaboren en el alineamiento de todos los esfuerzos para orientar y mejorar las acciones de evaluación.

Referencias bibliográficas

- Batista, Enrique (1984). *Revisión del sistema de evaluación profesoral de la Universidad Católica Madre y Maestra*. Santiago: Programa de Superación del Profesorado, UCMM.
- De la Orden Hoz, Arturo (2003). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. Extraído el 10 de mayo de de 2009, de www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. C. & Baptista L. P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Muñoz Cantero, J. M., Ríos de Deus, M. P. & Abalde Paz, E. (2002). *Evaluación Docente vs. Evaluación de la Calidad*. Extraído el 10 de mayo de 2009, de www.uv.es/RELIEVE.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, S. A.



ECOS DESDE LAS FACULTADES

LA COMPETENCIA DEL PROFESORADO DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA MADRE Y MAESTRA COMO FACTOR DE CALIDAD: UN ESTUDIO EMPÍRICO

Ginia Montes de Oca *

Este artículo está basado en la tesis doctoral "La Competencia Docente como factor de calidad de las universidades", realizada en la Universidad Complutense de Madrid. Se expone la experiencia de evaluación de las competencias de los docentes de la Pontificia Universidad Madre y Maestra por parte de los estudiantes. En éste se revisa, además, el concepto de competencias, el sentido y utilidad de la evaluación por competencias en las universidades, en especial la valoración realizada por los estudiantes. Finalmente, se presentan los resultados de estudios diferenciales realizados en función de las facultades de esta Universidad.

Introducción

Las Instituciones de Educación Superior desempeñan un papel de suma importancia en la formación de profesionales del más alto nivel y en la creación, avance, mejora, transferencia y adaptación de tecnologías, de modo que, lo que ellas hacen para responder de forma adecuada a los requerimientos de la sociedad actual, se constituye en un imperativo estratégico para el progreso nacional.

Para que la universidad pueda llevar a cabo una educación de calidad se debe tomar en cuenta el valor del profesorado, fundamental en esta misión, pues su formación académica y trayectoria profesional son aspectos que influyen en la calidad de la educación superior. El profesor orientador del aprendizaje es un guía que conduce al estudiante por el camino del saber sin imposiciones pero con la autoridad suficiente que emana de su experiencia y, sobre todo, con la confianza que en él han depositado sus alumnos, a partir del establecimiento de relaciones afectivas basadas en la aceptación, el respeto mutuo y la comprensión.

En este artículo se habla sobre la evaluación de las competencias del docente a partir de un estudio realizado en 4 universidades dominicanas¹, aunque sólo se presentan aquí los resultados obtenidos por la Pontificia

Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Este artículo está basado en la tesis doctoral "La Competencia Docente como factor de calidad de las universidades", realizada entre 2007 y 2009 en la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, bajo la dirección de María José Fernández Díaz. En la indagación sobre el contexto se constató que las universidades dominicanas carecen de un sistema de evaluación docente consolidado, a la vez que no parecen manejar datos sobre las competencias docentes que inciden en la calidad de su docencia. Por tanto, los resultados obtenidos podrían proporcionar información relevante a la hora de diseñar proyectos de planificación y futuras intervenciones en la mejora docente.

Uno de los criterios que está siendo utilizado con mayor frecuencia para evaluar al profesorado universitario es el de competencia, que se entiende como los conocimientos, las actitudes, las habilidades, las aptitudes y las destrezas necesarias que posee un docente universitario para ejercer su labor. Las competencias tienen dos propósitos: 1) dan la posibilidad de diagnosticar la calidad de la actividad, la eficiencia de la labor docente y 2) certifican el nivel académico, profesional, tecnológico y científico del docente. Es competente el docente instruido, cuyos conocimientos han

* Licenciada en Psicología Escolar por la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Magíster en Intervención Psicológica en Contextos Educativos por la Universidad Complutense de Madrid. Becada por la Fundación Carolina para estudios de doctorado sobre "Calidad y Evaluación de Instituciones, programas e Intervención Psicopedagógica" en esta última universidad.

1 Las universidades incluidas en el estudio fueron: Pontificia Universidad Madre y Maestra, Universidad Autónoma de Santo Domingo, Universidad Iberoamericana, y Universidad Organización y Métodos.

sido comprobados y ha sido capaz de demostrar la experiencia adquirida en su quehacer. Según Fletcher (1997), el propósito de la evaluación es recoger suficientes evidencias de que los individuos pueden desempeñarse según las normas específicas en una función específica. Numerosos autores (Sanders & Rivers, 1996; Wright, Horn & Sanders, 1997; Hanushek, Kain & Rivkin, 1998; Darling-Hammond, 1997, 2000; Klinger, 2000; Ellett & Teddlie, 2003; Hattie, 2003; Wayne & Youngs, 2003; McCaffrey et al, 2004; Hanushek & Rivkin, 2006; Muñoz & Chang, 2007) evidencian la importancia de evaluar la competencia del docente puesto que el desempeño de éstos afecta el aprendizaje de los alumnos. Ellos señalan que, para mejorar la educación, un factor decisivo lo constituye la intervención en la efectividad de los profesores.

Kleinhenz e Ingvarson (2004) mencionan que la fuerte relación entre la calidad de los profesores y el rendimiento de los alumnos demanda la existencia de sistemas efectivos que permitan la rendición de cuentas por parte de los profesores. La evaluación del desempeño docente permite entregar estímulos y reconocimientos a los docentes que destaquen por su desempeño (Wise et al, 1985; Mizala & Romaguera, 2000b; Mizala & Romaguera, 2002a; Mizala & Romaguera 2003; Apablaza & Bravo, 2007).

En las investigaciones realizadas con respecto a la valoración de los alumnos sobre la competencia docente se plantea que los estudiantes son las fuentes más cualificadas para informar sobre la medida en que su experiencia de aprendizaje fue productiva, informativa y si cumplió con sus expectativas. Es un hecho que un elevado porcentaje de docentes presentan

una actitud moderadamente positiva sobre la validez y utilidad de la evaluación del profesorado por parte del alumnado como método para mejorar su docencia (Berk, 2005).

Investigadores como Aleamori (1978b), Cohen (1990), McKeachie (1979), Schmelkin & Spencer (1997), Schum & Vindra (1996), Steven & Aleamori (1985), encontraron en sus estudios que la instrucción mejoraba significativamente cuando se les daba a los profesores un informe escrito sobre las valoraciones de sus estudiantes, ya que aquéllos suelen utilizar esta información para mejorar y enriquecer sus cursos. Por otra parte, para Tejedor (1990), la evaluación del profesor por sus estudiantes debería orientarse, fundamentalmente, a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza universitaria, a fin de contribuir progresivamente a su mejora.

Tipo de estudio

Se tomó como punto de partida la clasificación en función de criterios que proponen Latorre, Del Rincón & Arnal (1996). El estudio aquí presentado es de tipo exploratorio, ya que nos familiarizamos con la Competencia Docente del profesorado universitario de la República Dominicana, el cual ha sido un tópico poco analizado. A la vez, es descriptivo, pues tiene como objetivo el empleo de métodos descriptivos en el momento en que tienen lugar dichos acontecimientos.

De igual manera, podemos considerar el estudio cuantitativo porque se centra en aspectos observables que pueden ser cuantificados. También es de campo, porque se realiza en un ambiente natural, como es el de las aulas de clases. Por último, el estudio puede clasificarse como correlacional, ya que se



persigue determinar el grado en que las variaciones en uno o varios factores son concomitantes con la variación en otros; y es ex - post facto, porque este estudio no pretende establecer las razones de las creencias del alumno sobre las competencias de sus docentes sino, más bien, identificarlas y describirlas sistemáticamente, de manera que se constituyan en información útil para la comunidad académica.

Objetivo

El objetivo principal de esta investigación es analizar las competencias del docente de las universidades seleccionadas y los factores relacionados con dichas competencias, a través de un instrumento elaborado con rigor y sistematización que reuniera las características técnicas exigidas.

Variables

Una vez que se establecieron los objetivos de la investigación, se identificaron las variables que se consideraban relevantes para el estudio, las cuales están incluidas en el instrumento elaborado para medir las competencias docentes.

En las investigaciones sobre las competencias del docente universitario se plantea como una preocupación el hecho de seleccionar las variables implicadas en las mismas. Las variables seleccionadas están relacionadas con la actuación del docente en el aula. A continuación especificamos su estructura:

Planificación de la Docencia y Capacidad Pedagógica: es la forma en que el profesor diseña y planifica la docencia y el dominio de la asignatura que imparte. Incluye a) la integración

del programa en el currículo, b) la organización de la asignatura y c) el dominio del tema.

Atención y Disposición con los Estudiantes: es la atención del docente con los estudiantes, así como el clima de clases y el respeto mutuo. Incluye a) la asesoría al alumno, b) la estimulación al alumno y c) las actitudes personales en las relaciones con los estudiantes.

Metodología Docente: es la forma en que el docente utiliza las estrategias de revisión, retroalimentación y análisis con sus estudiantes. Incluye a) las estrategias de retroalimentación y b) la interacción didáctica.

Estrategias de Evaluación e Innovación didáctica y Tecnológica: esta dimensión se refiere al uso de estrategias de evaluación, así como de recursos de apoyo a la docencia y recursos tecnológicos en el aula de clases. Incluye a) las estrategias de evaluación y b) los recursos didácticos y tecnológicos.

La selección de estas dimensiones responde a dos criterios. Primero, se desprende de la revisión de la literatura realizada al inicio de este estudio que hay dimensiones que poseen un peso determinante cuando medimos la competencia del docente. Segundo, viene dado por la validación de contenido que realizaron los expertos de distintas universidades españolas y dominicanas.

Para realizar este estudio, se diseñó y se elaboró un instrumento de medida consistente, el cual reúne las características exigidas para evaluar las competencias del docente universitario, y a



la vez, se identificaron las dimensiones subyacentes que la conforman. Se diseñó un instrumento al que se le dio el nombre de "Cuestionario para la evaluación de las competencias de los docentes universitarios", con 40 ítems de respuestas en escala Likert.

Muestra

La muestra seleccionada fue de 602 alumnos: 225 del Recinto Santo Tomás de Aquino y 377 del Campus de Santiago. Esta selección se realizó a través de un muestreo aleatorio incidental, que se caracteriza por un esfuerzo deliberado para obtener muestras "representativas" mediante la inclusión de grupos supuestamente típicos. Los porcentajes, junto a las facultades y sus respectivas carreras, aparecen en las tablas 1 y 2:

Tabla 1. Facultades de la muestra

	Porcentaje válido
Ciencias y Humanidades	17,1
Ciencias de la Salud	23,6
Ciencias Sociales y Administrativas	42,5
Ciencias de la Ingeniería	16,8
Total	100,0

Tabla 2. Carreras de la muestra

Carrera	Porcentaje válido
Administración	11,6
Arquitectura	13,1
Derecho	4,8
Educación	4,0
Ingeniería	16,8
Mercadeo	11,0
Medicina	13,8
Odontología	9,8
Psicología	15,1

Conclusiones asociadas al nivel de competencia y calidad de la docencia de los docentes de la PUCMM

En relación a las puntuaciones globales obtenidas por esta Universidad, basadas en los factores evaluados que se relacionan con la competencia docente, presentamos la tabla 3, donde se muestran dichas puntuaciones y su significación en cuanto al nivel de desempeño. Podemos apreciar que las valoraciones son muy buenas, a excepción del factor Metodología Docente que obtiene una valoración media-aceptable.

Tabla 3. Puntuaciones globales por nivel de las dimensiones, en la PUCMM

Dimensiones	Puntuación Global Nivel	
Planificación Docente y Capacidades Pedagógicas	4,18	Alto
Atención y Disposición con los estudiantes	4,07	Alto
Estrategias de Evaluación e Innovación Didáctica y Tecnológica	4,11	Alto
Metodología Docente	3,70	Medio

Al realizar los estudios diferenciales por facultades por ANOVA², vemos con más detalles las puntuaciones obtenidas y el nivel de competencia de sus docentes.

En la PUCMM, la facultad de Ciencias y Humanidades es la que más se destaca en el factor Planificación de la Docencia y Capacidades Pedagógicas, ya que presenta diferencias significativas con las facultades de las Ciencias de la Ingeniería, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Administrativas. Los docentes de la Facultad de Ciencias de la Ingeniería de la PUCMM son los que poseen el nivel de desempeño más bajo en lo relacionado con la Planificación de la Docencia y a las Capacidades Pedagógicas, ubicándose en la categoría de aceptable. Estos docentes deberían participar en programas de mejora de la calidad de la docencia. Los resultados los presentamos en la tabla 4.

Tabla 4. Factor Planificación de la Docencia y Capacidades Pedagógicas

Dimensiones	Puntuación Global Nivel	
Ciencias y Humanidades	4.42	Alto
Ciencias de la Ingeniería	3.92	Medio
Ciencias de la Salud	4.18	Alto
Ciencias Soc. y Adm.	4.17	Alto

Los resultados obtenidos en esta competencia son similares a la competencia anterior. Nuevamente, los docentes de la Facultad de Ciencias y Humanidades de la Pontificia Universidad Madre y Maestra, con relación al factor Atención y Disposición hacia los estudiantes muestran un nivel alto de competencia, presentando diferencias significativas a su favor con relación a la Facultad de las Ciencias de la Ingeniería. Asimismo, los docentes de la

² ANOVA: (análisis de varianza factorial), es una prueba estadística para analizar las diferencias de la variable dependiente en función del efecto de una variable independiente con más de dos grupos. Este análisis consiste en determinar matemáticamente que parte de la varianza es atribuible a la variación que existe dentro de cada uno de los grupos y qué parte es atribuible a la variación de un grupo a otro (Latorre, del Rincón y Arnal, 1996).

Facultad de Ciencias de la Ingeniería son los que presentan un nivel aceptable o medio de competencia. En este factor también aparecen candidatos para programas de mejora a la calidad de la docencia. A continuación, pueden verse los resultados, en la tabla 5.

Tabla 5. Factor Atención y Disposición con el estudiante

Dimensiones	Puntuación Global	Nivel
Ciencias y Humanidades	4.34	Alto
Ciencias de la Ingeniería	3.81	Medio
Ciencias de la Salud	4.07	Alto
Ciencias Soc. y Adm.	4.05	Alto

Con relación a la Metodología Docente, los docentes de la Facultad de Ciencias y Humanidades vuelven a mostrar un nivel alto de desempeño, como se muestra en la tabla 6. Los docentes de las demás facultades presentan un nivel aceptable, considerándose que los mismos deben formar parte de los grupos seleccionados para programas de formación y mejora de su calidad docente. La Facultad de Ciencias de la Ingeniería de la PUCMM es la que resulta con el nivel más bajo de las facultades, pero entra en el rango medio aceptable. En este caso los docentes de Ingeniería también ameritan intervención de programas de capacitación en cuanto a esta variable.

Tabla 6. Metodología Docente

Dimensiones	Puntuación Global	Nivel
Ciencias y Humanidades	4.09	Alto
Ciencias de la Ingeniería	3.44	Medio
Ciencias de la Salud	3.64	Medio
Ciencias Soc. y Adm.	3.68	Medio

La PUCMM tiene docentes con un alto nivel de desempeño en cuanto a las Estrategias de Evaluación e Innovación Didáctica y Tecnológica, a excepción de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Ingeniería que poseen un nivel de desempeño aceptable, tal como muestra la tabla 7. Las facultades de Ciencias y Humanidades, Ciencias de la Salud y Ciencias

Tabla 7. Factor Estrategias de Evaluación e Innovación Didáctica y Tecnológica

Dimensiones	Puntuación Global	Nivel
Ciencias y Humanidades	4.41	Alto
Ciencias de la Ingeniería	3.82	Medio
Ciencias de la Salud	4.12	Alto
Ciencias Soc. y Adm.	4.10	Alto

Sociales y Administrativas presentan diferencias significativas a su favor con la Facultad de Ciencias de la Ingeniería, siendo los docentes de las tres primeras facultades los que más destacan. Los docentes de la Facultad de Ciencias de la Ingeniería de la PUCMM deben ser integrados en programas de formación docente referidos a Estrategias de Evaluación e Innovación Didáctica y Tecnológica.

Recomendaciones

Las siguientes recomendaciones van dirigidas a todas las universidades que incluimos en el estudio. Planteamos algunas ideas que se pueden convertir en sencillas y efectivas acciones, al interior de cada universidad, para realizar mejoras en la competencia docente de su profesorado.

1. Crear un proyecto docente en el marco de la excelencia para que los profesores construyan sus propias concepciones sobre una docencia de calidad, lo cual ayudará a que ellos se sientan parte de la Institución y más comprometidos con la mejora de la calidad.
2. Iniciar un proceso de revisión y actualización de los perfiles por competencias de los docentes universitarios y, en caso de que no existan, crearlos. Esta medida es necesaria para implementar dispositivos de formación y entrenamiento que los comprometa a aumentar sus capacidades de observación, agudizar sus prácticas reflexivas, fortalecer su propia capacitación y fortalecer los valores.
3. Dimensionar el concepto de calidad de la docencia dentro de su contexto, teniendo en cuenta los distintos actores que la integran. A partir de esto, establecer criterios de calidad homogéneos dentro de las facultades y departamentos.
4. Estructurar un sistema de evaluación que, además de valorar las competencias de los docentes, permita la creación de un proceso de evaluación continua, rigurosa y sistemática. con el objetivo de desarrollar una cultura de la evaluación en sí misma.
5. Darle prioridad a la formación orientada a los procesos de innovación y cambio institucional.
6. Diseñar un plan de formación del profesorado sobre la evaluación sumativa y formativa, donde los docentes reconozcan el valor e importancia de dichas evaluaciones como mejora de la calidad universitaria.
7. Optimizar el manejo tanto de los recursos didácticos como los tecnológicos, con el propósito de que los docentes tengan acceso a trabajar en el aula con dichos recursos y, de esta misma forma, puedan dar respuesta a las necesidades de sus alumnos. Esto se logrará ofreciendo formación y apoyo al profesorado en cuanto a las estrategias didácticas y la incorporación de recursos tecnológicos.
8. Proporcionar a los docentes orientación sobre la relevancia e importancia de incorporar interacciones didácticas en la práctica educativa y sus consecuencias positivas.

9. Proporcionar a los docentes orientación acerca de la importancia de la retroalimentación a los alumnos antes y después de las evaluaciones, a través de las interacciones didácticas.
10. Incentivar al docente sobre el uso de las nuevas tecnologías en su quehacer educativo, impartiendo cursos de formación y seguimiento continuo para que así puedan posicionarse a la vanguardia de los avances tecnológicos.
11. Construir redes docentes, para el intercambio de material y experiencias para, así, crear nuevos entornos pedagógicos.

Referencias bibliográficas

- Apablaza, M., Bravo, M. & Mozo, R. (2007). Evaluación docente: los cambios que se requieren. Santiago de Chile: Centro de Políticas Públicas, Universidad del Desarrollo. Extraído el 15 de abril de 2009, de http://www.udd.cl/prontus_facultades/site/artic/20090115/asocfile/informe_9.pdf
- Escudero, T.; De Miguel, M.; Mora, J. G. & Rodríguez, S. (1996). La Evaluación del profesorado. Un tema a debate. *Revista de Investigación Educativa*. 14 (2), 73-94.
- Fletcher, S. (1997). Nuevas formas de evaluación y certificación. En: *Competencia Laboral. Antología de Lecturas*. México: CONOCER.
- Marsh, H. W. (1989). Evaluación de la enseñanza por los estudiantes. En: T. Husen & T.N. Postlethwaite (Eds.) *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona: Vicens Vives.
- Marsh, H. W. (2007). Do university teachers become more effective with experience? A multilevel growth model of students' evaluations of teaching over 13 years. *Journal of Educational Psychology*, 99 (4), 775-790.
- Mizala, A. & Romaguera, P. (2002). Equity and educational performance. Serie Economía N° 136, Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile.
- Yáñez, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. Red U., Revista de Docencia Universitaria, número monográfico 1º. Extraído el 15 de abril de 2009, de http://www.um.es/ead/Red_U/m1/yaniz.pdf
- Zabalza, M. (2007): *Competencias Docentes del Profesorado Universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.



Centro de Desarrollo Profesional

En este artículo se da a conocer la propuesta del actual Plan de Mejora de la Evaluación Profesional. Se comienza exponiendo los elementos que la justifican y, luego, se presentan los principios éticos y de gestión académica a partir de los cuales se ha concebido. Explicamos las acciones que se han llevado a cabo hasta el momento, así como las proyecciones que se vislumbran. El artículo concluye con una invitación a la comunicación y al consenso institucional.

ECOS DESDE LAS FACULTADES

EL PLAN DE MEJORA DE LA EVALUACIÓN PROFESORAL DE LA PUCMM*

La evaluación de la docencia ha sido una de los medios empleados en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), desde los inicios de su fundación, para garantizar su compromiso con la excelencia académica. En tal sentido, la relación evaluación y desarrollo del profesorado ha sido considerada prioritaria como política institucional. Esta política es canalizada por la Vicerrectoría Académica a través del Centro de Desarrollo Profesional con el apoyo de las Facultades y los Departamentos. Cada cierto tiempo, dicha política de evaluación docente y su correspondiente sistema se revisan para responder adecuadamente al contexto institucional e internacional.

En este artículo se da a conocer la propuesta del actual Plan de Mejora de la Evaluación Profesional. Se comienza exponiendo los elementos que la justifican y, luego, se presentan los principios éticos y de gestión académica a partir de los cuales se ha concebido. Explicamos las acciones que se han llevado a cabo hasta el momento, así como las proyecciones que se vislumbran. El artículo concluye con una invitación a la comunicación

y al consenso institucional.

Elementos que justifican el Plan de Mejora

Desde el contexto internacional, los organismos encargados de las políticas para la educación superior proponen lineamientos que orientan los procesos de renovación en este nivel educativo. En Europa y en América Latina, el *Proyecto Tuning (2000 & 2007)* busca la articulación de las titulaciones para hacer las homologaciones correspondientes, así como la adopción de un modelo de aprendizaje basado en competencias y centrado en el estudiante, enfocado en la gestión del conocimiento. En Estados Unidos, el informe *A Test of Leadership: Changing the Future of US Higher Education (2006)* considera que la calidad educativa depende de la implementación de nuevas pedagogías, currículos y tecnologías que lleven a la mejora de la docencia y a diseñar estrategias de aprendizaje permanente.

Desde el contexto dominicano, se ha dado respuesta a estos lineamientos internacionales a través del Plan Decenal



* Este artículo ha sido escrito de manera conjunta por el equipo de trabajo del Centro de Desarrollo Profesional.

de Educación Superior 2008-2018 (PDES). En dicho documento se promueven los currículos basados en competencias y el empleo de metodologías didácticas centradas en el estudiante. En este sentido, el PDES prioriza los programas de formación del profesorado basados en la reflexión, la participación, la investigación y la innovación.

Considerando las demandas del contexto sobre el nuevo rol del profesorado y la visión pedagógica actual, el sistema de evaluación docente de la PUCMM requiere ser revisado. A continuación, exponemos los aspectos que justifican esta revisión.

Los instrumentos de recolección de información están dirigidos a la evaluación de la docencia, de acuerdo a la tipología didáctica de la asignatura: clases teóricas, laboratorios y supervisión de prácticas. Sin embargo, no están siendo evaluadas las dimensiones de investigación y extensión, inherentes a la profesión académica. La intención de darle seguimiento a estos aspectos ha llevado a cambiar el término de evaluación de la docencia por el de evaluación profesoral.

Aunque los cuestionarios se relacionan con la docencia, no se toman en cuenta las diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las diversas disciplinas ni el momento del desarrollo de la asignatura en que es más conveniente llevar a cabo la evaluación, así como tampoco la aplicación del mismo cuestionario en niveles de pregrado y postgrado. Todo el profesorado es evaluado una vez al año, en alguna de sus asignaturas, aunque, también, se toman en cuenta las demandas de la Dirección Departamental. Sin embargo, la periodicidad es un aspecto que requiere ser ponderado en función del uso que se le da a la información recogida y el posterior proceso de formación del profesorado.

Por otra parte, la retroalimentación de la evaluación al profesorado se proporciona desde los Departamentos, dejándole a la persona evaluada la decisión de involucrarse en actividades de formación según la propia motivación o a partir de las sugerencias recibidas de la Dirección. En este sentido, se evidencia el valor de que existan políticas institucionales definidas para integrar más estrechamente la evaluación profesoral con las necesidades de formación, tanto individual, como departamental.

Desde los inicios de la evaluación, se contaba con diferentes informantes (decanos, directores, colegas y, a partir del 1974, el estudiantado) con el fin de triangulizar los datos y aportar más validez. Hoy día, la evaluación ha quedado circunscrita al cuestionario del estudiantado, aunque en el Recinto Santo Tomás de Aquino era una tradición contar con la evaluación de la Dirección. El contenido de la evaluación se relaciona con cuatro dimensiones docentes: las relaciones interpersonales, la profesionalidad, la docencia y la responsabilidad, que corresponden a un perfil del profesorado que debe ser re-contextualizado¹. En efecto, tal como plantea Cifuentes (2004, pp. 104 -105), dicho perfil "destaca la actualización, idoneidad y producción en el área de conocimiento. Coincide, en la mayoría de puntos, con el diseño de los instrumentos de evaluación docente, en los que también hay una concepción sobre el "ideal institucional" del/a profesor/a universitario... Es necesario privilegiar, además, la reproducción del conocimiento, su construcción, desafío y responsabilidad social de las universidades y responder a los diferentes tipos de vinculación que se dan en la Universidad".



¹ El "Perfil del Buen Profesor" es un documento institucional elaborado en 1989, a partir del cual se reformuló, en esa misma fecha, el instrumento de evaluación por parte del estudiantado. El perfil está publicado en este número del Cuaderno de Pedagogía Universitaria, en el artículo del Prof. Luis Henríquez.

Por último, un aspecto de gran importancia radica en el fin o el sentido que se le adjudica a la evaluación profesoral. En términos generales, un sistema de evaluación persigue fines de promoción, de formación y de control administrativo para la toma de decisiones. En los inicios del sistema, la Universidad contaba, no sólo con la unidad encargada de gestionar las necesidades formativas, sino también con un Reglamento de Carrera Docente, a partir del cual el profesorado tenía la posibilidad de ir ganando reconocimientos académicos y económicos en un escalafón organizado de promoción. Ya que el fin relacionado a una promoción estructurada se encuentra temporalmente discontinuado, el sistema vigente tiene propósitos formativos y de control administrativo. Es necesario, sin embargo, establecer con mayor precisión las estrategias que deben desprenderse de dichos fines, de manera que el sistema adquiera la coherencia y la solidez propias de la calidad institucional que la PUCMM se plantea como meta permanente.

Principios que sustentan el Plan de Mejora

Estamos conscientes de que, tal como plantea Stake (2008), los procesos formativos son mucho más complejos que los procedimientos formales con que contamos para apreciar su calidad. Es difícil aceptar que la calidad de la enseñanza y el aprendizaje pueda reducirse a un puntaje o perfil y es igualmente problemático que éstos se empleen para emitir un juicio que implica, a veces, decisiones sobre una persona. Además, toda evaluación corre el peligro de desbordar las características intrínsecas de un profesor. Por tanto, en palabras de Rizo (2004), "lejos de desconocer que la docencia se mejora desde el trabajo del profesor, la evaluación invita a entender las dinámicas institucionales que condicionan para ejercer una docencia de calidad y determina la implementación de estrategias que posibilitan su cualificación." Las advertencias de estos autores nos pueden servir como luz en el camino para actuar con cautela y orientar adecuadamente la evaluación profesoral.

En todo caso, los supuestos principales que guían el Plan de Mejora son la participación, la promoción de la autoestima del profesorado y el aliento hacia la auto-reflexión. Por tanto, el diálogo entre evaluadores y evaluados en igualdad de circunstancias se esgrime como un eje ético medular que moldea todo el proyecto.

El sistema de evaluación profesoral de la PUCMM debe reflejar la multi-dimensionalidad de la profesionalización de su cuerpo académico. Asimismo, las acciones formativas implementadas a partir de la evaluación pueden fortalecer la evolución hacia maneras renovadas de concebir la docencia desde la riqueza de las innovaciones educativas.

De los principios o puntos de partida que hemos mencionado, se derivan otros más específicos, que apuntan a una caracterización del Plan de Mejora tal como está siendo concebido; a saber:

1. **La transparencia.** El profesorado debe conocer y participar en las decisiones que determinan qué y cómo va a ser evaluado. Esto incluye su colaboración en la validación de los indicadores que llevan a formular cualquier tipo de valoración.

2. **La alineación** con el modelo pedagógico, el perfil del profesorado y del estudiantado de la PUCMM.

3. **Las perspectivas múltiples** a partir de la evaluación por diversos actores (los decanos, los directores, los estudiantes, los colegas y la auto-evaluación).

4. **La formación permanente**, pues el sistema debe vincularse con procesos de reflexión sobre la práctica a corto y a mediano plazo; de hecho, la oferta de formación comienza desde la contratación del nuevo profesorado. Por otra parte, la evaluación implica considerar el contexto de las disciplinas y la idiosincrasia de las asignaturas; así, además de los cuestionarios, se deben tomar en cuenta otras evidencias de formación permanente, tales como publicaciones, innovaciones, investigaciones, actualizaciones periódicas, entre otras.

5. **El impulso a la innovación** en las aulas, ya sea por la convocatoria institucional en líneas determinadas o bien desde iniciativas libres del profesorado.

6. **La promoción a partir de reconocimientos** académicos y económicos para el desarrollo profesional.

7. **La flexibilidad.** El sistema se asume como evaluable periódicamente, lo cual le imprime adaptabilidad a los cambios a partir de las retroalimentaciones recibidas por todos los actores.

8. **La credibilidad.** La información que el sistema provee debe ser usada con la coherencia y la rigurosidad que se estipula en sus políticas constitutivas. Asimismo, la representatividad de los resultados para los intereses del profesorado y el estudiantado puede fortalecer la confianza de todos los participantes del sistema.

Acciones llevadas a cabo

El liderazgo de la gestión del Plan de Mejora ha estado a cargo de la **Lic. Sandra Hernández**. A partir de su coordinación se han realizado, con base en los principios antes mencionados, las siguientes acciones:

1. Estudiar el contexto

Entre las tendencias mundiales para la educación superior, tomamos como referencia los lineamientos acerca de modelos pedagógicos que promuevan reformas curriculares centradas en el aprendizaje, así como los perfiles del profesorado y el estudiantado que estén basados en competencias profesionales. En cuanto a nuestro propio contexto universitario, hemos contado con la colaboración del **Lic. Kiero Guerra** y un grupo de estudiantes de la carrera de Psicología. Los estudiantes, bajo la guía del profesor Guerra, realizaron un estudio que determinó el clima institucional de acuerdo al punto de vista de los profesores y los estudiantes.

2. Proponer las competencias profesoralas

Desde la perspectiva de las competencias, en la PUCMM se definió un perfil del profesorado y del estudiantado egresado que forma parte del Modelo Educativo de nuestra Universidad. Para la elaboración del Modelo Educativo, aún en fase de construcción, la Vicerrectoría Académica designó una comisión encargada de ello. El concepto de competencia se ha tomado del trabajo teórico realizado por expertos en la Universidad de Deusto, que definen la competencia como "el buen desempeño en contextos complejos y auténticos. Se basa en la integración y activación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes

y valores (Poblete, 2002).” Esta definición da cuenta de la profundidad del constructo teórico en sí mismo y, por tanto, es imperativa la claridad en la forma como se concibe. Por esta razón, García, Loredó, Luna & Rueda (2008, p.99) puntualizan que en la valoración de una competencia profesional “se reconoce la existencia de diversos niveles en el desempeño mostrado frente a una demanda específica de acción-interacción proveniente del entorno: novato-principiante, experimentado y especialista. . . así, cuando se interpreta de forma más amplia, la competencia

no es la conducta entrenada, sino las capacidades reflexivas que ocurren a lo largo de un proceso de desarrollo.”

Para los fines de la evaluación profesoral, se reorganizaron las competencias establecidas en el borrador del Modelo Educativo de la PUCMM y se definieron los indicadores de logro. En este aspecto, se contó con la asesoría del Lic. Manuel Poblete, de la Universidad de Deusto. Aunque se ha presentado la selección de competencias (tabla 1) y sus respectivos indicadores de logro

Tabla 1. Competencias propuestas para el nuevo perfil del profesorado de la PUCMM 2008

Específicas		
Tipo	Campo	Competencia
Disciplinares Muestran el manejo académico de la disciplina. Suponen una relación estable y asimilada con los conceptos básicos y especializados así como con sus procedimientos técnicos y científicos.	Dominio disciplinar	Metodologías de investigación Dominio conceptual Actualización en su campo Publicaciones Innovación en su campo
Profesionales Muestran la asimilación personal que el educador ha hecho de su profesión docente. Suponen una combinación de conocimientos pedagógicos, habilidades didácticas y capacidades creativas que facilitan la competencia de educar.	Gestión pedagógica	Planificación curricular Diseño de tareas de estudio y aprendizaje autónomo Diseño de estrategias metodológicas Evaluación de los aprendizajes Reflexión sobre su práctica Seguimiento al estudiantado y a su aprendizaje
Incluyen destrezas en aplicar y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje a los entornos en los cuales se desenvuelven los estudiantes o en equipo con otros profesionales con los cuales colabora.	Colegialidad	Trabajo en comunidad académica Identificación con la Institución y su proyecto formativo Relaciones con colegas y superiores
Genéricas		
Tipo	Campo	Competencia
Instrumentales Funcionan como mediadoras. Suponen una combinación de habilidades manuales y capacidad cognitivas que posibilitan la competencia profesional. Incluyen destrezas en manipular ideas y el entorno en el que se desenvuelven las personas.	Cognitivas	Pensamiento analítico, sistémico, crítico, reflexivo, lógico, analógico, práctico, colegiado, creativo y deliberativo
	Metodológicas	Gestión del tiempo Resolución de problemas Toma de decisiones Orientación al aprendizaje
	Tecnológicas	Manejo de las TIC's Uso de bases de datos Comunicación oral
	Lingüísticas	Comunicación Manejo de una lengua extranjera
Interpersonales Suponen habilidades personales y de relación. Expresión de los propios sentimientos y emociones del modo más adecuado y aceptando los sentimientos de los demás, posibilitando la colaboración en objetivos. Implican capacidades de objetivación, identificación e información de sentimientos y emociones propias y ajenas, que favorecen procesos de cooperación e interacción social.	Individuales	Auto-motivación Diversidad e interculturalidad Resistencia y adaptación al entorno Sentido de trascendencia Sentido ético
	Sociales	Comunicación interpersonal Trabajo en equipo Tratamiento de conflictos y negociación
Sistémicas Suponen habilidades relacionadas con la totalidad de un sistema. Requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes de un todo. Incluyen la habilidad para planificar cambios que introduzcan mejoras en los sistemas y para diseñar otros nuevos. Requieren haber adquirido previamente las competencias instrumentales e interpersonales.	Organización	Gestión por objetivos y proyectos Orientación al logro Orientación a la calidad
	Emprendimiento	Creatividad Innovación Espíritu emprendedor
	Liderazgo	Liderazgo

a los decanos, directores y a una muestra de profesores, se requiere aún un aval institucional definitivo y una validación por parte de los actores involucrados.

3. Rediseñar los cuestionarios

Como consecuencia de las acciones anteriores, los cuestionarios para la evaluación de pregrado en los cursos teóricos han sido renovados. Se trata de cuatro instrumentos, destinados a estudiantes, colegas, director-a departamental y la auto-evaluación del profesor-a. Los ítemes describen acciones en las que se evidencia el dominio de cada una de las competencias propuestas para el profesorado en el borrador del Modelo Educativo de la PUCMM. En este aspecto, se contó con la ayuda de la **Lic. Ginia Montes de Oca** para la elaboración de los ítemes, y con colaboración de la **Lic. Evangelista Cerda** para la definición de los niveles de dominio de cada uno de los indicadores.

Los cuestionarios se sometieron a una validación externa, a cargo de la **Dra. María José Fernández Díaz**, de la Universidad



Complutense de Madrid y, con estas correcciones, se validaron internamente en la Institución. Parte de este proceso tuvo lugar en el Campus de Santiago. Se trabajó con una muestra de 260 estudiantes, la totalidad de Decanos-as y Directores-as y el 10% del profesorado de cada uno de los Departamentos. Los datos recogidos fueron usados para la revisión de las matrices. Con relación al peso porcentual que cada cuestionario aportaría a la evaluación, se recogieron las siguientes propuestas: estudiantes (60%); director-a (20%); colega (10%); y autoevaluación (10%). La distribución de estos porcentajes debe ser ponderada por los directivos universitarios, aunque el proceso de validación aún no ha finalizado. Esto implicará una nueva recolección de información sobre los borradores de cuestionarios que se están elaborando.

4. Mejorar la logística del sistema de evaluación vigente

El sistema de evaluación profesoral se pone en funcionamiento cada semestre. Como es una actividad habitual, durante su desarrollo se observan elementos que pueden ser mejorados. Con la colaboración de los **ingenieros Lisette Reyes e Iván Carrasco**, la logística ha sido renovada en varios aspectos: a) Se conforman grupos de evaluadores que se capacitan permanentemente; b) Los resultados se procesan con rapidez gracias a un lector óptico; c) La información analizada se pone a disposición en los servicios del Sistema Integrado de Servicios al Estudiante (SISE) de la PUCMM en la red, lo cual representa también un ahorro de papel; d) Se hizo una prueba piloto subiendo a la red el cuestionario para que el director-a evalúe al profesorado. En esa ocasión se usó el cuestionario que existía ya en la PUCMM para dichos fines. Cabe destacar que muchas de estas acciones fueron desarrolladas en modalidad informática por los **ingenieros María Elisa Arias y Hamlet Méndez**, como parte de sus tareas en la Unidad de Desarrollo y Administración de Sistemas del Centro de Sistemas de Información de la Universidad.

Proyecciones

Este Plan de Mejora de la Evaluación Profesoral requiere todavía de otras acciones que conlleven la participación de toda la comunidad universitaria. Entre ellas, se destacan:

1. La participación activa del profesorado

El profesorado está llamado a jugar un papel protagónico en términos de asumir con criticidad y de manera responsable el Plan de Mejora de la Evaluación, haciendo las propuestas que validen la pertinencia del mismo.

2. Finalizar los cuestionarios

Se hará la validación definitiva de los cuestionarios de los estudiantes, en Santiago y en Santo Domingo, poniendo especial énfasis en la participación del profesorado. Esta parte del proceso también será útil para socializar el Plan de Mejora con la comunidad académica. Queda pendiente rediseñar los instrumentos de recolección de información correspondientes a los colegas, al director-a departamental y la auto-evaluación.

Otras acciones que se proyectan a un plazo más largo son: a) Rediseñar los cuestionarios para asignaturas de supervisión de prácticas y clases en laboratorios, b) Definir el perfil del profesorado de postgrado con los instrumentos correspondientes, c) Incluir en los cuestionarios ítemes relacionados a los perfiles específicos de las carreras.

3. Realizar un plan piloto

El profesorado de pregrado, en ambos campus, será evaluado a partir del nuevo instrumento del estudiantado. El análisis de las informaciones obtenidas servirá de guía para integrar más estrechamente los programas formativos y de seguimiento con el sistema de evaluación. Una vez que la evaluación, la formación y el seguimiento sean procesos institucionales en continua articulación, será posible interactuar con la adaptabilidad y el dinamismo propios de un sistema en evolución.

4. Avanzar en la logística de la evaluación

Se ha previsto realizar en línea la recogida de la información, lo que reduciría los costos de manera considerable. En este sentido, la Universidad podría prescindir de la capacitación y el pago al equipo de evaluadores, así como del gasto en papel para los sobres y los cuestionarios. Además, se evitaría la digitalización de la información cuantitativa con el lector óptico y se tendría a disposición la información cualitativa, de gran valor para su análisis sistemático. No menos importante es el hecho de que esta iniciativa constituiría una oportunidad para afianzar la cultura tecnológica en la Institución.

Otro aspecto de la logística es la periodicidad de la evaluación. Con el sistema vigente, una vez al año se evalúa a todo el

profesorado. En dos ocasiones anuales se evalúa al de nuevo ingreso y a las personas que el director-a departamental selecciona para su evaluación. En este último caso, se incluye el profesorado que haya obtenido un puntaje por debajo de 4 como puntaje promedio; de esta forma, el director-a puede apreciar su evolución en el tiempo. Como parte del nuevo sistema, se visualiza la necesidad de ponderar y consensuar en la Institución la permanencia o redefinición de los criterios de periodicidad mencionados.

Conclusión

Para nuestra comunidad universitaria en general, el Plan de Mejora de la Evaluación Profesorada constituye una valiosa oportunidad de aprendizaje, aunque, de manera especial, son el profesorado y el estudiantado los actores más beneficiados de este deseo de renovación institucional. Con el apoyo a la calidad de los procesos en que ellos están involucrados, podemos contribuir a que la PUCMM continúe dinámica, reflexiva de sí misma, en crecimiento y apertura. En efecto, desde la comunidad que somos, en este artículo hemos querido evidenciar la necesidad de consenso inherente al Plan, por lo que la claridad de los fines y de las políticas institucionales constituye la piedra angular para orientar los pasos que restan del camino.

Referencias bibliográficas

- A Test of Leadership: Charting the Future of U.S. Higher Education* (2006). United States Department of Education, Washington, D.C. Extraído el 3 de marzo de 2007, de <http://www.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/index.html>.
- Cifuentes, R. M. (2004). *Asesoría: Formación del Profesorado en cuanto a su desempeño docente en PUCMM*. Santiago: Programa de Superación del Profesorado, PUCMM.
- García, B., Loredo, J., Luna, E. & Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias para la ecuación media y superior. *Revista Iberoamericana de educación* 1 (3e), 96 -108. Extraído el 7 de julio de 2009, de http://www.oei.es/noticias/spip.php?article4199&debut_5ultimasOEI=135
- Informe final del Proyecto Tuning America Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en America Latina* (2007). Bilbao: Universidad de Deusto. Extraído el 10 de mayo de 2009, de <http://tuning.unideusto.org/tuninal>
- Plan Decenal de Educación Superior, 2008-2018*. Extraído el 10 de mayo de 2009, de <http://www.seescyt.gov.do/plandecenal/Paginas/Documentos.aspx>
- Poblete, M. (2006). Las competencias, instrumento para un cambio de paradigma. Extraído el 7 de julio de 2009, de <http://www.seiem.es/publicaciones/archivospublicaciones/actas/Actas10SEIEM/2Sem2Competencias.pdf>
- Rizo, H. (2004). Evaluación del docente universitario. Una visión institucional. *Revista iberoamericana de educación* 34 (4), 1-15. Extraído el 7 de julio de 2009, de http://www.rieoei.org/edu_sup34.htm
- Stake, R. (2008). La ventaja de los criterios, la esencialidad del juicio. *Revista Iberoamericana de educación* 1 (3e), 18 -28. Extraído el 7 de julio de 2009, de http://www.oei.es/noticias/spip.php?article4199&debut_5ultimasOEI=135
- Tuning Educational Structures in Europe*. Extraído el 15 de mayo de 2009, de <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>

CUADERNO DE **PEDAGOGÍA** **UNIVERSITARIA**

Publicación Semestral

Leer y escribir en la universidad

Las habilidades discursivas son determinantes en la vida académica del estudiantado. Formar para pensar en una cultura disciplinar es un reto de la universidad actual. Invitamos a la comunidad académica a reflexionar sobre este tema y compartir sus experiencias en el próximo ejemplar de diciembre 2009.



PUCMM

Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra

Centro de Desarrollo Profesional
e-mail: cuaderno@pucmmsti.edu.do
Santiago 809-580-1962, ext. 4315
Santo Domingo 809-535-0111, ext. 2270



La licenciada Pérez de Zapata es una persona de larga trayectoria en el tema de la evaluación en la República Dominicana. Cuenta con una Maestría sobre Medición y Evaluación Educativa por la Universidad de Iowa y actualmente está en proceso de finalizar su Doctorado en Educación por la Universidad de Murcia. En la década de los setenta, desde la dirección del Programa de Superación del Profesorado de la Universidad Católica Madre y Maestra, contribuyó en gran medida a instaurar el primer sistema formal de evaluación profesoral con que se contó en el país. Es un honor para el Cuaderno de Pedagogía Universitaria contar con su relato en esta entrevista.

PASOS Y HUELLAS

ENTREVISTA A AMARILIS PÉREZ DE ZAPATA

Cuaderno de Pedagogía Universitaria entrevista a la Lic. Pérez de Zapata, quien ha sido una persona de larga trayectoria en el tema de la evaluación dentro de nuestra Universidad y en el país.

1. ¿Podría usted comentarnos sobre su trayectoria académica y profesional vinculada a la evaluación profesoral?

Tomé las primeras asignaturas de evaluación en la Maestría sobre Medición y Evaluación Educativa, en la Universidad de Iowa, en 1972, como becaria del programa LASPAU (Latin American Scholarship Program of American Universities). Todavía en esos años, en el plan de estudios no se presentaba una asignatura específica con el tema de evaluación de docentes. Algunos de nuestros profesores mostraban interés por la temática y nos orientaban a lecturas específicas. Por otro lado, el padre Felipe Arroyo, s.j., que en ese tiempo dirigía la Facultad de Educación de esta Universidad, vio con agrado mi interés en estudiar el tema porque pensaba que luego yo podría ayudar al Comité de Evaluación que existía en ese momento. En aquel tiempo, los becarios de LASPAU, especialmente los de educación, éramos monitoreados por el padre Arroyo a fin de que a nuestro regreso, no sólo trabajáramos en la docencia, sino que ayudáramos en la Institución a fortalecer los programas relacionados con nuestra especialidad. Ése era también uno de los objetivos de LASPAU y, de hecho, colaboraban con el becario gestionando los recursos y los contactos necesarios.

Desde mi incorporación a la Universidad me vinculé con el Comité de Evaluación y con el de Carrera Docente en representación de los profesores de la Facultad de Humanidades. Luego pasé a dirigir el Programa de Superación de Profesores, Unidad encargada de la evaluación. Estando en ese puesto, se inició un sistema de evaluación del desempeño del docente, así como de los

Decanos y Directores departamentales. Se comenzó a evaluar al docente en los tres ámbitos: la docencia, la investigación y el servicio a la Institución o extensión. Con este fin, se elaboró una batería de formularios para evaluar al docente por los estudiantes, los pares y el Director. En casos especiales, también hacía de evaluador el presidente de algún comité en el que participara el profesor y, si hacía investigaciones, algún colega relacionado. También yo formaba parte de los comités de las evaluaciones quinquenales que se realizaban en la Universidad.

2. ¿Cuál es la importancia de la evaluación profesoral para la calidad de una institución de Educación Superior?

Como sabemos, las tres dimensiones fundamentales de la Universidad son docencia, investigación y extensión. En las universidades dominicanas actualmente se da mucho más importancia a la docencia y es relevante que el profesor sea un profesional exitoso en su área de especialidad, así como buen docente.

El compromiso de la PUCMM es “ser una institución de Educación Superior que hace hincapié en la excelencia académica”, tal como dice el Estatuto. Creo que una de las vías para llegar a esa excelencia es mediante la calidad de la enseñanza. Por ello, me identifico con Héctor Rizo Moreno cuando afirma que “cada vez es más evidente que la calidad educativa pasa por la calidad de la docencia que se imparte...”. También coincido con las ideas de pensadores del área al considerar que la evaluación del docente como proceso formativo y orientador del trabajo profesional puede y debe convertirse en una estrategia indispensable para tratar de alcanzar la excelencia educativa. En consonancia con Héctor Valdez, considero que para propiciar el auto-perfeccionamiento continuo de la gestión docente resulta imprescindible que el profesorado se someta consciente y periódicamente a procesos de evaluación de su desempeño.

3. Sabemos que usted ha elegido llevar a cabo su tesis doctoral con el tema de la evaluación profesoral. Nos gustaría saber las razones que la llevaron a seleccionar ese tema y conocer lo que ha hecho.

Me inclino más bien por la evaluación institucional, pero para poder delimitar el tema y que a la vez responda a mi interés por la formación de docentes, he elegido la evaluación profesoral como tema central de la posible tesis. Esta motivación por la evaluación institucional se debe a mis funciones actuales en la Secretaría de Estado de Educación Superior Ciencia y Tecnología, como parte de las comisiones que realizan evaluaciones quinquenales a las universidades de todo el país. Entre los componentes que se establecen para esas evaluaciones, algunos de ellos son para el área de la docencia; por ejemplo, qué tipos de programas de formación docente tienen las universidades, cómo se realiza la evaluación profesoral, pero realmente es una mirada macro. Con respecto a mi tesis doctoral en educación, a través de la Universidad de Murcia, estoy en la fase de recogida de información y debo aún pasar por la aprobación institucional con lo que se llama "la suficiencia investigativa".

4. En la década de los setenta usted fue una de las personas de esta Universidad que colaboró para iniciar el Sistema de Evaluación Docente. ¿Qué implicaciones tuvo en su momento dicha iniciativa y cómo se desarrolló la misma en el tiempo?

Lo que existía al inicio era un Comité de Evaluación Docente cuyo fin principal era la promoción dentro de la Carrera Docente para el aumento salarial y el ascenso de rango. Sin embargo, con relación al desempeño docente solo se hacían algunas preguntas, pues la promoción no era visualizada a partir de la formación, aunque sí tomaba en cuenta el título académico para exigir una cantidad de años en el rango para luego pasar al siguiente. Las preguntas de los formularios eran de índole contractual; es decir, si la persona cumplía con los reglamentos vigentes, tales como horario de clases, número de evaluaciones, etc. Los componentes de docencia, investigación y extensión tenían un peso específico; por tanto, se calculaba un índice y el salario aumentaba de acuerdo al mismo.

Cuando regresé al país después de mis estudios en el extranjero, se le comenzó a dar un nuevo impulso a la evaluación docente.

Un tiempo después, contamos con la asesoría de la experta Irma Salas, a través de la UNESCO. Con ella organizamos la evaluación y la superación profesoral, por lo que la dimensión formativa cobró relevancia. La información recogida en la evaluación se enviaba a los Departamentos académicos, donde se tomaban decisiones, no solamente en relación a la Carrera Docente, sino también sobre los profesores por asignatura para su re-contratación. Esto constituyó un largo proceso de elaboración y validación de instrumentos donde participaron muchas comisiones, los Departamentos y las Facultades. En el camino surgían conflictos, por ejemplo, el Director no entendía que un profesor, de un rango menor, pudiera evaluarlo con respecto a cómo gestionaba las relaciones humanas. De esta forma, fue creándose poco a poco una cultura de evaluación, pues desde los inicios la Universidad fue pionera en evaluación de docentes a nivel nacional, tanto así, que después se la consultaba.

¿Cómo llegó a desaparecer la Carrera Docente?

En la década de los ochenta hubo una re-ingeniería de la Universidad, debido a la masificación de la matrícula. Aumentaron los contratos de profesores a medio tiempo y por asignatura, pues había necesidad de profesores para áreas específicas. Pero, además, llegó un momento en que los gestores de finanzas de la Universidad no podían sostener la cantidad de aumentos salariales que conllevaba el ascenso de rango.

¿Pero la evaluación profesoral nunca dejó de existir?

No. Nunca dejó de existir. El profesor era evaluado de acuerdo a las tres áreas de interés de la Universidad: docencia, investigación y extensión. Por ejemplo, había profesores que formaban parte de equipos de investigación, por lo que eran evaluados por pares o por los encargados del proyecto; o también, los estudiantes evaluaban a sus profesores por su desempeño en docencia, en tutorías y en asesorías de tesis.

¿Y cuándo el proceso evolucionó hasta quedarnos solamente con el formulario de los estudiantes?

No sé la fecha exacta de cuándo comenzó a eliminarse la evaluación del director, la de los colegas y otros informantes, pues además de que ya no estaba en el departamento, a los directores salientes no se les ha tomado muy en cuenta.



Cuando se evalúa a un docente se le debe visualizar como a un profesional completo, más aún si es un profesor universitario. A partir de las opiniones que proporcionan los estudiantes sólo se valora el desempeño en un salón de clases, apenas un momento de todo su quehacer como docente. El desempeño docente es mucho más que eso. Para decir que alguien es un buen docente hay que hablar del dominio de la asignatura y del área disciplinar; en ese caso, lo que dice el estudiante debe complementarse con lo que dicen los colegas y el Director del Departamento. También es preciso tomar en cuenta la preocupación de la persona por actualizarse, por las tendencias del momento respecto a su disciplina, si asiste a seminarios, a cursos de pedagogía y hasta valorar su participación con las nuevas adquisiciones de la biblioteca. Asimismo, con respecto a la formación en tecnología; a veces el estudiante puede considerar que una presentación en PowerPoint es buena, pero a lo mejor lo único que hizo el profesor fue repetir lo que está en la pantalla, sin enriquecer esa clase con nada más. El estudiante no necesariamente está en capacidad de juzgar eso en todas las dimensiones en las que el docente puede demostrar que es bueno. Entonces, si nadie evalúa esas actitudes y manifestaciones del docente, la información recogida es incompleta y ahí entra el valor de los diferentes informantes, diferentes ángulos desde donde se ven las cosas.

4. Según su experiencia, ¿qué variables son las que más inciden en que un profesor sea evaluado con un puntaje alto por sus estudiantes: las relaciones estudiante-profesor, el desempeño del estudiante en la asignatura, el dominio disciplinar del docente, sus competencias didácticas?

Se dio una experiencia muy linda e interesante alrededor de los años 1973 y 1975 cuando elaborábamos una gran batería de

instrumentos de evaluación con mucha participación de diferentes personas de la Universidad. Estábamos estructurando el sistema formalmente y decidiendo quiénes debían evaluar al docente. Los profesores se quejaban de que la información de los estudiantes estaba condicionada a sus propias calificaciones y desempeño en la asignatura. Se insistió en que se probaran los instrumentos agregando preguntas puntuales, que nos ayudaran a tener una visión más objetiva respecto a la evaluación por parte de los estudiantes. Por ejemplo, preguntas como ¿Qué nota espera usted en esta materia? ¿Si usted tuviera otra nota evaluaría igual al profesor? ¿Si usted tuviera que tomar esta asignatura otra vez, la tomaría con el mismo profesor? En ese entonces, éramos pocos y teníamos la posibilidad de hablar con los estudiantes y pedirles que fueran honestos, pues queríamos probar los instrumentos. Las respuestas arrojaban una gran riqueza de información, ya que podíamos discernir cuándo una calificación de A era el resultado de un profesor excesivamente flexible o de un estudiante que se había esforzado. Entre los elementos que más salían a relucir era la admiración que sentían los estudiantes cuando el profesor o profesora dominaba su área disciplinar y cuando era capaz de comunicar bien sus conocimientos, el trato personal con ellos, etc. En muchos casos, decían que tomarían la materia de nuevo con ese profesor, a pesar de no haber aprobado la asignatura. También recolectamos expresiones como: "tengo buenas notas, pero aprendí muy poco"; "ese profesor es muy flojo"; "sus clases y sus exámenes son un relajo"; "de tan bueno se pasa"... nos deja hacer lo que queremos"; "no tomaría la materia de nuevo con él". Presentábamos esta información en las reuniones del Comité para ponderar las decisiones.

¿No publicaban esos análisis?

No. Usábamos la información para uso interno, solo como técnica



de validación de nuestras propuestas, para tomar decisiones sobre el sistema.

Una lástima, era una información muy valiosa que hubiera podido trascender en el tiempo.

5. ¿Cómo visualiza la relación entre la evaluación del profesorado con la Institución, por ejemplo, los reconocimientos e incentivos, la formación, las oportunidades de desarrollo?

Creo que fuimos mejorando en el tiempo, pues fuimos desde el paso de escalafones en la Carrera Docente para incentivos económicos hacia una evaluación del desempeño. De todas formas, sí creo que conviene buscar formas de reconocer al profesorado cuando hace un buen trabajo. Trabajar en establecer el perfil de lo que es un buen profesor según esta Universidad; deberían existir compensaciones para el profesor que busca acercarse a ese perfil. Ahora no hay esos incentivos; por lo tanto, la Institución no se beneficia.

Con respecto a la retroalimentación que reciben las Direcciones Departamentales, se puede afirmar que toda evaluación que no se use para la toma de decisiones, pierde uno de sus fines principales. Se crea la sensación de poca utilidad, tal como se sienten los estudiantes.

6. ¿Qué retos considera usted que la Universidad enfrenta actualmente con relación al sistema vigente de evaluación profesoral?

Honestamente, lo primero es establecer criterios antes de actuar. En una evaluación, para definir niveles de logro en el profesorado, hay que tener un perfil discutido y consensado. Si queremos un profesor que sea puntual, que pueda comunicar bien o que tenga dominio de su área, por ejemplo, debemos saber cuáles son las dimensiones que más nos interesa evaluar, cuáles son importantes para esta Universidad. No es lo mismo el perfil de un profesor a tiempo completo, que un profesor por asignatura y, además, el perfil varía de acuerdo a la carrera. Por ejemplo, no es bueno que un profesor del área de Contabilidad esté solamente dedicado solo a la Universidad, más bien que tenga experiencia; así, existen variaciones específicas, importantes de considerar.

Con relación a la formación permanente del profesorado, no estamos valorando si ha hecho esfuerzos por actualizarse, si publica con cierta frecuencia. Actualmente, se le pide a las universidades que sus profesores hagan investigaciones e involucren a los estudiantes en ellas. La PUCMM debería tomarse muy en serio la re-apertura de sus departamentos de investigación y de publicaciones.



El coloquio, realizado en México durante el mes de octubre de 2008, tenía como propósito intercambiar ideas y experiencias sobre la evaluación docente universitaria en Iberoamérica y Estados Unidos. Se trataron las diferentes modalidades actuales, los aspectos claves a considerar en estos programas y las características que conforman un modelo contemporáneo de evaluación.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

RESUMEN DE LAS MEMORIAS DEL IV COLOQUIO IBEROAMERICANO SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA ¹

Idelise Sagredo*

El tema de la evaluación docente ha despertado un gran interés en las últimas décadas y se ha conceptualizado usualmente desde una configuración técnica, reduciendo su proceso a la aplicación de instrumentos de medición con fines de control, hasta la calificación, certificación o administración. Sin embargo, la evaluación puede tratarse también como un proceso subjetivo, contextualizado, formativo y participativo en el que inciden diversos factores que contribuyen a mejorar los procesos de formación de los futuros profesionales de la universidad.

En este sentido, las Notas Bibliográficas que se presentan a continuación son un resumen de las Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia, el cual se llevó a cabo en octubre de 2008, en México, D.F. El coloquio formó parte de las actividades que promueve la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED). El mismo tuvo como propósitos el intercambio académico sobre la evaluación del desempeño docente en educación superior en Iberoamérica y Estados Unidos, así como el acceso a la información de los diferentes procesos y modalidades actuales que realizan los países participantes. Además, la discusión sobre los aspectos claves a considerar en un programa de este tipo de evaluación, así como las características esenciales de un modelo de evaluación del desempeño docente en el nivel universitario.

Las reflexiones del coloquio giraron alrededor de los siguientes aspectos: las características preponderantes de las acciones de evaluación del desempeño docente en las instituciones de educación superior en cada país, sus promotores, modalidades más empleadas y los usos más frecuentes de los resultados; asimismo, se analizó el impacto generado y las características fundamentales que debería tener un modelo de evaluación del desempeño docente en el nivel universitario.

Características

De las características que predominan entre los siete países participantes (Argentina, Colombia, Chile, España, Estados Unidos, México y Venezuela), se destaca la heterogeneidad de instituciones que conforman los sistemas de educación superior en la mayoría de los países, lo que repercute en el proceso evaluativo.

Se evidencia la presencia de acciones de evaluación del desempeño docente que surgen o se incrementan, en la mayoría de los casos, en la década de los noventa. Esto último, debido a los procesos de reformas educativas, al movimiento de rendición de cuentas y la expansión acelerada de políticas públicas de evaluación. Sin embargo, estas acciones reflejan un avance limitado en la producción de instrumentos confiables que permitan hacer recomendaciones y tomar decisiones, que contribuyan a alcanzar la meta común de mejorar la función docente

¹ El texto se publicó en la *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 1 (3) y está disponible completo en línea en: http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/RIEE-Vol1Num3_e.pdf

* Magíster en Educación, University of Louisville, Kentucky, Estados Unidos. Estudios de Planificación y Administración de la Educación Superior en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo y Evaluación de la Calidad de Centros Educativos en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Orientadora Académica y Vocacional del Departamento de Orientación de esta última universidad, en el Campus de Santiago.

A pesar de que en la mayoría de las instituciones universitarias de los países participantes la función docente constituye la actividad de más demanda, la misma ha sido subvalorada con respecto a la investigación o la extensión. Por tanto, se nota una ausencia permanente de políticas claramente dirigidas al desarrollo de la docencia universitaria en sí misma.

Los propósitos de la evaluación de la práctica docente generalmente se orientan a programas de compensación salarial. En tal sentido, esto contribuye a fortalecer la apreciación de que las acciones evaluativas de la docencia cumplen funciones de control y fiscalización tanto gubernamental como social, más que la búsqueda de condiciones para el desarrollo profesional de los profesores y la mejora institucional, en miras de que se manifieste en la calidad de la formación de los estudiantes.

En el coloquio se enfatizó la conveniencia de diferenciar las funciones designadas a los académicos universitarios: docencia, investigación, difusión y servicio. Esto, a fin de distinguir su participación en programas especiales de compensación salarial o acreditación con miras a especificar su evaluación de acuerdo al rol desempeñado y contribuir a mejorar sus distintas funciones.

Por último, la perspectiva general traza "la directriz de fortalecer la sistematización de experiencias de evaluación del desempeño docente, lo que puede constituir el primer paso para someter los programas de evaluación, en conjunto y en cada uno de sus componentes, a su mejora permanente" (p. 4)

Promotores

La evaluación docente dentro de las instituciones es reglamentada, en la mayoría de casos, por instancias superiores de autoridad tales como la Rectoría, Vicerrectoría Académica o unidades de planeamiento o gestión. Se reconoce que, en favor de la mejora del proceso de enseñar y aprender, los distintos niveles de gobierno, las instituciones, los directivos de los sistemas educativos y los diversos actores sociales tienen que asumir responsabilidades. Por tanto, el proceso se hace complejo y de gran envergadura.

Modalidades

A pesar de que en algunos de los países se utilizan diversas modalidades de evaluación tales como auto-evaluación, evaluación de pares y del jefe directo, la evaluación de la docencia reposa principalmente en la opinión de los estudiantes a través de encuestas y cuestionarios. Las preguntas en conjunto se orientan al estilo de enseñanza, a la relación estudiante-maestro y a aspectos administrativos.

En este sentido, los diversos expositores coinciden en recomendar la inclusión de diversas estrategias para evaluar a los docentes. Se favorece el empleo de los portafolios docentes para evaluar competencias, que ligan la evaluación con programas de formación continua, como una manera de contrarrestar el predominio de los cuestionarios de opinión de los estudiantes.

Usos más frecuentes

Los resultados de la evaluación son utilizados para retroalimentar a los profesores mismos, a los directores de los departamentos,

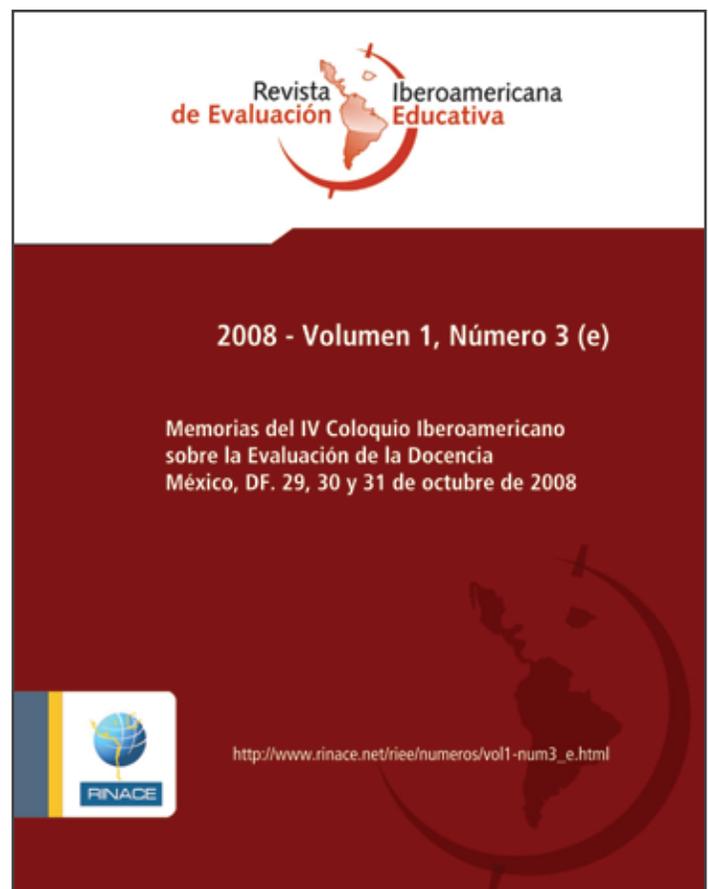
a las instancias académico-administrativas (decanos y equipo rectoral). En algunos casos, la evaluación de la práctica docente es utilizada para el acceso a la función docente y la promoción, sin que se perciban acciones que lleven a la mejora del proceso enseñanza - aprendizaje.

Características fundamentales del modelo de evaluación

Al constituir la docencia uno de los componentes medulares del proceso educativo es favorable la evaluación de su práctica, pero a condición de que el enfoque utilizado sea formativo y de perfeccionamiento permanente. Para esto, el grupo de académicos de la RIIED sugiere que, desde su diseño e implementación, los programas de evaluación del desempeño consideren las siguientes dimensiones:

1. **Dimensión Política:** Supone reconocer el carácter político, ético y orientado al logro de la misión organizacional tomando en consideración el contexto, las necesidades y las características institucionales. De igual forma, implica explicar los propósitos y las repercusiones, así como involucrar, durante todo el proceso, a los diferentes actores de la comunidad educativa para consolidar la participación, la promoción de la autoestima y alentar la autorreflexión.

2. **Dimensión teórica:** Se ha de explicar en cuál modelo educativo se basa la evaluación, articulando las funciones de docencia, investigación y extensión asignadas a los académicos de la institución. Se deben incorporar los aportes que realizan las Ciencias Humanas y Sociales en relación a los complejos procesos educativos. Además, se requiere concebirla como



oportunidad para reflexionar y cuestionar las características esenciales en las experiencias de enseñar y aprender.

3. Dimensión Metodológica-Procedimental: Se deben tomar en consideración las experiencias anteriores de evaluación, las características en cuanto a la gestión académica y administrativa, así como el plan de estudios donde se desarrolla la función docente y las condiciones específicas de cada profesor. Para el logro de la credibilidad y confianza, además de hacer públicos los criterios de evaluación, han de utilizarse diferentes fuentes de información y contar con un equipo especializado.

4. Dimensión de Uso: Se requiere delimitar los usos que serán dados a la evaluación y los fines de la misma. Asimismo, implica comunicar a los docentes los resultados para vincular acciones conjuntas que lleven a la mejora de la práctica docente.

5. Dimensión Evaluación de la Evaluación (Meta-evaluación): Conlleva monitorear cada una de las etapas del programa de evaluación. Además, permite dar participación a organismos colegiados internos y externos que valoren y realicen propuestas de mejoras a los procedimientos, indicadores e instrumentos. Igualmente, se necesita desarrollar investigaciones que permitan elaborar nuevas consideraciones teóricas y metodológicas para la evaluación docente.

Experiencias de Evaluación

Tres experiencias de evaluación formaron parte del Coloquio: la evaluación como práctica reflexiva, el modelo de evaluación de competencias y el portafolio como instrumento de evaluación docente.

Los planteamientos actuales acerca de la evaluación la sitúan como un proceso reflexivo que debe llevarse a la práctica de manera integral, continua y con sentido formativo y participativo. Esto supone una revisión planificada, sistemática y reflexiva de la docencia estableciendo las condiciones apropiadas para que los docentes se involucren y participen en procesos de análisis y reflexión sobre sus propias creencias y prácticas de enseñanza. A partir de una experiencia desarrollada en una universidad chilena, las autoras narran cómo el análisis de distintos sistemas de evaluación docente en varias carreras, desde la perspectiva de profesores y estudiantes, logró acuerdos para el diseño de un nuevo sistema de evaluación. En ella los profesores decidieron qué tipo de cambios mejorarían su trabajo cotidiano como profesionales de la enseñanza.

Otra experiencia presentada es el modelo de evaluación de competencias que desde hace varios años desarrolla la RIED, el cual define el perfil docente como un conjunto de competencias que integran conocimientos, habilidades y actitudes que se ponen en marcha para propiciar ambientes de aprendizaje. Dicho modelo tiene como propósito el orientar las actividades de los docentes y directivos en los procesos de evaluación, resaltando la importancia de la función docente y el cooperar para que la implementación de los procesos de evaluación sea justa y pertinente, de manera que incida en mejores prácticas para la enseñanza. En la elaboración de ese modelo se consideraron los siguientes aspectos: el marco conceptual, la delimitación

del propósito central para que los resultados de la evaluación incidan en la creación de programas de actualización docente, el enfoque basado en competencias, el impacto de las políticas públicas fundadas en la evaluación y la urgencia de contribuir a la orientación de una gran cantidad de actores involucrados. El estudio constituye un intento para que la evaluación del desempeño docente sea considerada con responsabilidad por sus actores, en el marco del desarrollo de la autonomía y la autorregulación.

Finalmente, como alternativa para la realización de una evaluación holística del desempeño docente, se propone el portafolio como instrumento de evaluación y reflexión. Se enfatiza que los portafolios son muy ventajosos para identificar la calidad del trabajo docente y las necesidades de actualización de los profesores. Esta situación pone en ventaja este recurso con respecto a la información limitada que ofrecen las encuestas. Los resultados del estudio identificaron áreas de mejora que posteriormente fueron utilizadas para el desarrollo de un programa de formación en la región. La fortaleza de los portafolios depende del tipo y calidad de la información que incluyan, reconociendo la existencia de elementos claves de la calidad de la enseñanza que sólo la observación directa en el aula puede poner al descubierto.

Reflexión sobre este resumen

La lectura minuciosa de cada uno de los trabajos, tal y como invita Rueda Beltrán a efectuar en el Editorial del documento, conduce a comparar estas experiencias evaluativas con el proceso de evaluación docente de nuestra Institución. En tal sentido, se puede apreciar que la PUCMM es una institución que ha ido acorde con los desafíos de los tiempos, pues desde la década de los setenta, los docentes hemos sido evaluados a través de diversas modalidades, predominando el cuestionario de los estudiantes. No obstante, en algún momento se realizaron observaciones en el aula por parte de los Directores, evaluaciones de pares, grupos focales, evaluaciones de los Decanos y de expertos. También las investigaciones, las publicaciones y los trabajos comunitarios, entre otros, han sido aspectos considerados a la hora de evaluar al profesorado.

De igual forma, hemos llevado a cabo debates acerca de lo que significa ser un buen profesor, sus características y funciones. No han faltado las inquietudes sobre cuáles aspectos tomarse en consideración para la formación de los docentes: si debe basarse en el área profesional o en los procesos pedagógicos específicos de cada carrera. Por otra parte, en el proceso de evaluación docente se han realizado análisis sobre el modelo educativo que sustenta nuestra acción.

Cabe aquí recordar lo señalado por Robert Stake de que la evaluación docente es un tema mucho más complejo que los procedimientos e instrumentos formales e informales con los que actualmente contamos para determinar su calidad. Hay múltiples realidades e informantes. Decisiones importantes para universidades o profesores no deben basarse en un solo indicador o anécdota. "Por ética estamos obligados a usar múltiples fuentes de información para tomar decisiones sobre su futuro." (p. 26)

Recientemente, hemos estado inmersos en una evaluación institucional promovida por la Secretaría de Estado de Educación Superior Ciencia y Tecnología, donde las dimensiones del modelo de evaluación propuesto por la RIIED se tomaron

en consideración. Ahora, nos queda emprender las acciones propuestas para mejorar nuestra práctica y hacer más efectiva y eficiente la formación de nuestros estudiantes.





Juan La Mur*

CÓMICS PARA EMILIO



*Juan La Mur es Director del Departamento de Comunicación Social, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus de Santiago.

Para avanzar hacia un modelo de la evaluación de la docencia universitaria que contribuya al desarrollo profesional del profesorado y a la mejora de la institución, es necesario comprender que estos aspectos no son inherentes al trabajo de los profesores solamente, sino que es un proceso de crecimiento de la universidad, que compete a todas las personas que tienen algún impacto en la docencia, incluyendo decisiones de organización y recursos. Se trata, por tanto, de un modelo de evaluación que implica un compromiso integral de la comunidad universitaria.

Fernández, N. & Coppola, N. (2008). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. *Revista Iberoamericana de educación* 1 (3e), 97-123



Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra

Centro de Desarrollo Profesional
e-mail: cuaderno@pucmmsti.edu.do
Santiago 809-580-1962, ext. 4315
Santo Domingo 809-535-0111, ext. 2270