

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar 



**LAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN DE LA FUNCIÓN  
DOCENTE UNIVERSITARIA EN EL MARCO DE LA  
EVALUACIÓN INSTITUCIONAL: UN ESTUDIO  
COMPARADO ENTRE ARGENTINA, ESPAÑA Y MÉXICO**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR  
PRESENTADA POR**

**Natalia Luisa Coppola**

Bajo la dirección del doctor

Primitivo Sánchez Delgado

**Madrid, 2012**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR**



**TESIS DOCTORAL**

**LAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN DE LA FUNCIÓN  
DOCENTE UNIVERSITARIA EN EL MARCO DE LA  
EVALUACIÓN INSTITUCIONAL.  
UN ESTUDIO COMPARADO ENTRE ARGENTINA,  
ESPAÑA Y MÉXICO**

*Autora: Natalia Luisa Coppola*

*Director: Prof. Dr. Primitivo Sánchez Delgado*

**Madrid, 2012**



*A Don Quijote y Sancho,  
quienes nos invitan a cabalgar  
buscando y concretando  
utopías...*





# Índice

<b>Agradecimientos .....</b>	<b>7</b>
<b>Presentación .....</b>	<b>9</b>
<b>I. Estado de la Cuestión. Fundamentación Teórica .....</b>	<b>13-148</b>
1. <b>Ámbito de estudio .....</b>	<b>15</b>
2. <b>Caracterización de los sistemas de educación superior .....</b>	<b>19</b>
2.1 Argentina .....	22
2.2 España .....	23
2.3 México .....	24
2.4 Aproximación a los problemas comunes de la Educación Superior Iberoamericana .....	26
3. <b>La evaluación de la calidad: conceptos y tendencias .....</b>	<b>37</b>
3.1. Calidad .....	38
3.2. La evaluación de la calidad .....	44
3.3. Modelos de evaluación .....	51
3.4. Tendencias de los sistemas nacionales de evaluación.....	76
3.4.1. Las agencias de evaluación y acreditación: Argentina, España y México .....	78
4. <b>La función docente universitaria .....</b>	<b>83</b>
4.1. Características de la profesión docente universitaria .....	85
4.2. La carrera docente universitaria: Argentina, España y México .....	97
5. <b>La evaluación de la función docente universitaria .....</b>	<b>107</b>
5.1. Aproximación a los conceptos sobre la evaluación de la función docente .....	110
5.2. Enfoques y actores .....	111
5.3. Aproximación a los modelos de evaluación de la función docente.....	115
5.4. Vinculación entre la evaluación de la función docente y la formación permanente...	128
6. <b>La evaluación de la función docente universitaria: perspectiva comparada .....</b>	<b>133</b>
6.1 Argentina .....	133
6.2 España .....	134
6.3 México .....	139
Síntesis .....	143
<b>II. Metodología .....</b>	<b>149 -177</b>
1. <b>Opción Metodológica .....</b>	<b>151</b>
2. <b>Métodos y análisis comparado .....</b>	<b>155</b>
3. <b>Instrumentos.....</b>	<b>161</b>
4. <b>La implementación de entrevistas y grupos focales de discusión.....</b>	<b>167</b>

4.1. Las entrevistas .....	167
4.1.1 Protocolo de entrevistas .....	168
4.2. Diseño del guión para los grupos focales de discusión.....	169
4.2.1 Protocolo de grupos focales de discusión .....	170
4.3. Procesos de Validación .....	171
Síntesis .....	177
<b>III. Desarrollo de la investigación .....</b>	<b>181 -199</b>
1. Tema de investigación .....	183
2. Problemas de investigación.....	183
3. Objetivos de investigación .....	185
3.1. Relación entre objetivos, problemas y temas.....	185
4. La muestra.....	189
4.1 Los entrevistados .....	190
4.2. Análisis y categorización .....	194
<b>IV. Resultados: análisis de las entrevistas .....</b>	<b>201 - 247</b>
Síntesis comparada .....	235
<b>V. Conclusiones .....</b>	<b>249- 259</b>
Propuestas para el desarrollo de un modelo de evaluación de la función docente universitaria.....	252
Limitaciones, dificultades y prospectiva.....	260
Epílogo .....	265
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>269</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>295-314</b>

## **Índice de gráficos y cuadros**

<b>Gráfico Síntesis sobre evaluación de la docencia .....</b>	<b>128</b>
<b>Cuadro 1: Evaluación de la función docente universitaria en perspectiva comparada .....</b>	<b>143</b>
<b>Análisis de percepciones comparado de las percepciones de los docentes.....</b>	<b>238-247</b>
Cuadro 2: Evaluación de la función docente universitaria.....	239
Cuadro 3: Orientaciones de calidad y políticas de evaluación de la función docente.....	241
Cuadro 4: Función docente universitaria .....	243
Cuadro 5: Instrumentos y modelos de evaluación.....	244
Cuadro 6: Implementación de la evaluación de la función docente a nivel institucional.....	246
Cuadro 7: Usos frecuentes de los resultados de las evaluaciones de la función docente universitaria....	247
<b>Gráfico Dimensiones para aproximarse a un modelo de evaluación .....</b>	<b>259</b>
<b>Apéndice Comparativo.....</b>	<b>309 -313</b>
Cuadro 1: Sistemas de Educación Superior, año 2009 -México 2006 .....	310
Cuadro 2: Matrícula del Nivel Superior .....	311
Cuadro 3: Agencias de evaluación del sistema de Educación Superior .....	312
Cuadro 4: Profesión Académica Ingreso, permanencia y escalafón docente en Argentina, España y México.....	313



## ***Agradecimientos***

Este largo camino ha sido posible recorrerlo gracias al aliento, acompañamiento y colaboración de distintos compañeros de ruta: colegas, amigos, profesores. A todos ellos **GRACIAS** por ayudarme a crecer...

Infinitas gracias a la Fundación Carolina, y con ella a Piedi Martín por la confianza brindada. También al Ministerio de Educación de Argentina, y con él a Claudio Fariña, quien siempre aportó su consejo seguro. A la Universidad Nacional de Tres de Febrero, al rector Aníbal Jozami y al vicerrector Martín Kaufmann, por el permanente apoyo brindado.

A Norberto Fernández Lamarra por su generosidad, cariño y orientación permanente que me han permitido no bajar los brazos y confiar en mis posibilidades.

Agradezco a Primitivo Sánchez Delgado, quien ha dirigido la tesis con gran dedicación y respeto por mis ideas. Y me ha enseñado a ver “el corazón de las piedras”.

Gracias a la Universidad Complutense de Madrid, a la Facultad de Educación, y con ella a todo el cuerpo académico del DOE, que me han acogido cálidamente y a Luis Usano Delgado, por sus gestiones y paciencia. A mis colegas de UBA; de UNTREF; de SAECE; de la RIIED y de la CONEAU, así como a mis amigas y amigos, que han estado junto a mí en mis presencias y ausencias de todos estos años.

Mi sentido reconocimiento a todos los entrevistados de Argentina, de México y de España, por colaborar desinteresadamente en esta aventura del conocer.

Doy gracias a todos aquellos que han apostado por mi trabajo y contribuyeron con su apoyo e ideas: Martín Aiello; Irma Briasco; Cristina Bluthgen; Alicia Camilloni; Ma. Jesús Cuerva Herrán; Beatriz Checchia; Paula Fanin; Alberto Iardelevsky; Jesús Jornet; Rafael Llavori; Mónica Marquina; María Catalina Nosiglia; María del Carmen Padrino; Cristian Pérez Centeno; Sonia Sgroppo; Lilia Toranzos; Hernán Trebino; Sergio Tripano; Ana Vitar y Alicia Vales, entre tantos tantos otros colegas y amigos. Quiero señalar la inestimable y generosa colaboración de Sandra Consuelo; Pablo García; Natalia Gardyn; Gabriel Rebello; Mario Rueda, Ángel Sanz, Javier Valle, y Pablo Vain.

A “mis brujas” Marta Atala y Chicha Kogan, por estar siempre cerca. Y una mención especial para mis familias adoptivas: Ester y Jaime Pinkus; Cielo y Arturo Aparicio; Amelia, Félix, Xoli y toda la familia Martín Martín; Marcela y toda la familia Hernández Claveri.

Mis respetos al pueblo de Sotillo de la Adrada y de Madrid, por prestarme sus paisajes y calles.

Un mención muy especial a mi papá por compartir conmigo su don creativo y a mi mamá, que siempre me ha acompañado y alentado y me ha dado el don de la perseverancia.

Y por último, a todos aquellos que, como Don Quijote y Sancho, hacen de las utopías realidades y creen en una educación con calidad para todos y todas.



## Presentación

*Empieza el viaje, atravesando  
"un océano de incertidumbres  
a través de archipiélagos  
de certezas" (Morin, 2001)*

La evaluación de la función docente universitaria, en tanto juega un papel fundamental en la mejora de las instituciones, es una de las funciones esenciales de la universidad. Como objeto de investigación, este tema ha cobrado importancia en las últimas décadas de forma paralela al crecimiento y afianzamiento de la Educación Superior como campo de investigación.

Si se define la docencia universitaria *como una práctica social – educativa* (con múltiples y complejas articulaciones) y a los docentes como *uno de los agentes centrales del desarrollo educativo*, es necesario determinar la calidad con la que se llevan adelante las distintas funciones del docente: planificar, enseñar, aprender, gestionar, diseñar material didáctico, evaluar, investigar, etc.

El proceso de evaluación universitaria debería abarcar la totalidad del quehacer institucional, incluyendo las distintas funciones docentes: de gobierno y de gestión, de producción y distribución del conocimiento, las diversas miradas de los distintos actores; las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje y el modo en que estas se articulan entre sí, configurando el perfil particular de una determinada universidad. (Vain, 1998, p. 14)

La evaluación de la función docente universitaria se transforma, entonces, en un aspecto esencial de la Universidad para realizar distintas recomendaciones y para la toma de decisiones políticas, académicas y administrativas. También proporciona a los profesores una fuente de retroalimentación que puede tener una influencia directa en su auto-imagen, identidad y satisfacción profesional, así como en una mejor práctica de enseñanza. Asimismo, permite “establecer un clima que proporciona información acerca del compromiso institucional hacia el mejoramiento profesional y la confianza que se

tiene en que cada miembro del personal docente pueda hacer una contribución valiosa al logro de metas compartidas”. (Rueda, 2008, p. 15).

Autores como Stronge (1997), Vain (1998) y Rueda (2000) relacionan la evaluación de la docencia con distintas concepciones sobre la docencia universitaria:

a) Como un componente de evaluación institucional, visualizada por las instituciones con el fin de mejorar su calidad. En general se relaciona con los procesos de autoevaluación institucional y evaluación externa de las universidades.

b) Como un aspecto de las políticas institucionales para el desarrollo de los recursos humanos. En general regulada por programas internos y externos a la universidad; vinculada al desarrollo profesional y de la carrera docente.

c) Como una actividad cotidiana de la enseñanza, desarrollada por actores en tiempos y espacios específicos –en las cátedras y departamentos- contribuyendo a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Suele relacionarse con procesos de autoevaluación docente y evaluación de los alumnos, así como evaluación por pares.

La investigación propuesta se centra en las dos primeras instancias, abordando la evaluación de la función docente universitaria en el marco de la evaluación institucional, desde el análisis comparado de Argentina con España y México –ambos países con experiencias significativas-. Para ello, se propone realizar un análisis documental y bibliográfico; aplicación de entrevistas semiestructuradas y grupos focales de discusión, con docentes y especialistas de distintas universidades públicas de los países de referencia.

El enfoque comparado permitiría tener un panorama de los desarrollos y aplicación de los procesos de evaluación de la docencia, a fin de aproximarse al aporte de ideas para la construcción de un modelo comprehensivo para la evaluación de la función docente universitaria.

#### *Inquietudes que fundamentan el presente trabajo*

A partir de las observaciones formuladas y de la propia experiencia profesional en el tema de la evaluación, surgen distintas inquietudes que orientarán la tesis y que fundamentan el presente trabajo.

La primera de estas inquietudes responde a la necesidad personal y profesional de aportar un trabajo que contribuya a la mejora de la calidad de la institución y la

enseñanza. En este sentido, a partir del cursado de las asignaturas del período de docencia del programa de doctorado *“Formación Inicial y Permanente de Profesionales de la Educación e Innovación Educativa”* del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense de Madrid, se ha reformulado el tema inicial de la tesis, que se centraba en la evaluación institucional, por el de la evaluación de la docencia, en el marco de la evaluación institucional. También se han definido los problemas de investigación y la finalidad del trabajo, siendo la de brindar elementos para una aproximación a la construcción de un modelo comprensivo de evaluación, orientado hacia la formación permanente del profesorado y sustentado en la mejora de la calidad de la institución y de la enseñanza.

La segunda inquietud, que surge de la lectura de los distintos documentos y fuentes, es la significatividad del tema elegido. Del análisis de las políticas en materia de evaluación de la función docente universitaria en Argentina en comparación con España y México, encontramos diferentes niveles de concreción, experiencias y posturas. En particular, el caso de Argentina, el tema de la evaluación de la función docente universitaria es aún incipiente, por lo que este trabajo aportará significativamente al desarrollo de la misma. Aún más, habida cuenta de que esta tesis se ha realizado a través de una beca otorgada por la Fundación Carolina, y que el Ministerio de Educación de Argentina es contraparte de la beca, el tema de tesis debería aportar al desarrollo de la educación de mi país uno de los principios de la beca.

La tercera inquietud se relaciona con el período de investigación, a partir del cual se ha profundizado en las lecturas y análisis de distintos documentos, se han realizado los protocolos para las entrevistas y grupos focales, así como los contactos para la implementación de éstas. Cabe destacar que, a partir del proceso de validación de los instrumentos –realizado por distintos especialistas- y del constante acompañamiento y orientación del director de la tesis, se han redefinido criterios, orientaciones y abordajes de la tesis. Ejemplo de esto es que, inicialmente se había propuesto un abordaje mixto (cuantitativo y cualitativo) que se ha reformulado a un abordaje cualitativo.

Planteadas las inquietudes que han motivado la definición del tema de estudio a desarrollar en la tesis, se presenta este trabajo organizado en los siguientes apartados:

**Estado de la cuestión. Fundamentación Teórica:** en este apartado se presenta un desarrollo teórico, bibliográfico y documental, que engloba los siguientes temas:

- Caracterización de los sistemas de educación superior y los principales problemas y tendencias que registran: expansión y diversificación, heterogeneidad, políticas de aseguramiento de la calidad, entre otros temas.
- Aproximación conceptual sobre calidad, evaluación de la calidad, docencia universitaria.
- Desarrollo de modelos de evaluación de la calidad.
- Aproximación a la conceptualización de la función docente y su evaluación: conceptos, tendencias, enfoques y modelos.
- Análisis de los casos de Argentina, España y México en materia de evaluación de la función docente universitaria.

**Metodológico:** en este apartado se desarrolla la opción metodológica, las estrategias e instrumentos de recolección de información, los informantes clave y el proceso de validación que se ha realizado.

**Desarrollo de la investigación:** este apartado en continuidad con el anterior, explicita el tema y la relación entre objetivos, problemas y preguntas de investigación, así como puesta operativa de las entrevistas y grupos focales.

**Resultados:** en este apartado se presenta la categorización y el análisis realizado sobre las entrevistas y grupos focales. Asimismo, se incluye una síntesis comparada de los tres países estudiados, producto de la triangulación de fuentes y datos.

**Conclusiones, prospectivas y colofón:** en estos apartados se desarrollan conclusiones sobre las políticas de evaluación de la función docente universitaria, una serie de aproximaciones conceptuales e ideas para orientar al diseño e implementación de modelos y una propuesta de perspectiva futura.

**Referencias bibliográficas:** se indican los textos, documentos y demás material bibliográfico que se ha utilizado para el desarrollo de este estudio.

**Anexos:** se incluyen las entrevistas y grupos focales realizados, los cuadros comparados, el resultado del análisis del Atlas.ti, entre otras cuestiones.

**Estado de la cuestión. Fundamentación Teórica**



## 1. ÁMBITO DE ESTUDIO

*Los políticos se ahorrarían  
muchos fracasos  
si leyeran más  
a los poetas y menos las estadísticas  
(Octavio Paz, 1993)*

En el contexto de los procesos de globalización se produce un cambio significativo en la agenda de la educación, en general, y en particular, en la de educación superior. Si bien la evaluación siempre ha formado parte constitutiva del campo educativo -desde su quehacer cotidiano hasta la planificación- es a partir de los 90, cuando comienza a formar parte de las políticas educativas desarrolladas para la educación superior en la mayoría de los países Iberoamericanos.

La preocupación por el planeamiento- dominante durante los años 80'- se desplaza, a comienzos de la década del 90 a la preocupación por la evaluación para el mejoramiento de la calidad. Las universidades concentran su interés por esta última problemática, promovida desde el discurso oficial, y legitimada, en la actualidad, por los marcos legales correspondientes. Es así, que la evaluación institucional, de carreras académicas y de profesores, se extendió rápidamente en la mayoría de los países con distintos matices.

En Iberoamérica, el surgimiento del tema en la agenda responde a una tendencia de profundas transformaciones en las políticas de educación superior de los países y al impulso dado a las prácticas evaluativas por parte de los Estados. En este sentido, se asiste -hacia fines del siglo XX- a un cambio en el patrón de relaciones entre el Estado y el sistema universitario, pasando de un "Estado benevolente" Brunner (1990) al "Estado Evaluador" según el concepto acuñado por Neave (1998).

En el esquema del Estado Benevolente, el rol fundamental del Estado consistía en la transferencia de recursos públicos para atender el desarrollo del nivel superior de educación, sin ocuparse mayormente de las relaciones costo-beneficio. En tanto que a las universidades les competía el cumplimiento de sus funciones sustantivas, en un contexto protegido por la autonomía universitaria y casi carente de controles externos. Este modelo pudo desarrollarse mientras la matrícula universitaria comprendía a una franja poblacional

minoritaria, las universidades eran en consecuencia pocas y en su mayoría públicas, el sistema universitario estaba poco diversificado y el contexto socioeconómico permitía dotarlas de recursos relativamente abundantes (Sánchez Martínez, 1994: 71)

En la medida en que el esquema propuesto por el Estado Benevolente se ha ido agotando (a causa de un conjunto de factores, entre ellos, un contexto económico de contención del gasto público en tiempos de ajuste recesivo y de políticas de equilibrio de las cuentas fiscales) el crecimiento de los costes de la enseñanza superior derivados de la expansión de la cobertura del sistema, el deterioro cualitativo de la oferta académica con la consecuente devaluación ante el mercado de las credenciales educativas, la aparente contradicción entre la masificación de las universidades y la excelencia respecto del cumplimiento de sus funciones y la demanda de servicios que la sociedad, tiende a exigir cada vez más a las universidades.

Frente a esta situación surge lo que Neave (1998) ha denominado el Estado evaluador, uno de cuyos rasgos centrales es la regulación y control estatal sobre las universidades, fundamentalmente a través de la evaluación institucional y la rendición de cuentas. Conforme a este modelo, el Estado efectúa un conjunto de regulaciones.

En primer lugar se orientan a garantizar niveles de calidad en el funcionamiento del sistema, igualdad de oportunidades y eficiencia y racionalidad en el uso de los recursos. A su vez, operan de modo indirecto a través de estímulos e incentivos financieros, para inducir a las universidades para que orienten su desarrollo hacia objetivos y metas de calidad, equidad y eficiencia acordadas previamente. Y en tercer lugar, las regulaciones están más orientadas a evaluar resultados que los procesos internos de cada universidad (Sánchez Martínez, 1994:72).

El Estado transforma su rol pasando de ser un *Estado Proveedor o Benevolente* a uno *Evaluador*, Regulador o Controlador que conduce y coordina el sistema universitario mediante acciones de monitoreo, donde las instituciones universitarias se autorregulan dentro de ese marco, y a su vez, regula a las instituciones mediante mecanismos de control institucional y financiero. Este ejercicio encuentra su justificación en el carácter de bien público de la educación universitaria y en el deber de garantizar la calidad y resguardar la confianza que la sociedad deposita en estas instituciones. Siguiendo las conclusiones realizadas en la Red Iberoamericana de Investigaciones en Evaluación de la Docencia (RIIED) se puede afirmar que, en cuanto a la función docente -y con ello el profesorado universitario- “ha sido y es objeto de

políticas nacionales e internacionales de evaluación, que parecen responder más a una cuestión de orden político (externo a la institución) que a una preocupación (interna de la institución) por conocer, comprender y obtener condiciones apropiadas para el desarrollo de la docencia”. (RIIED, 2009)

Con el advenimiento del Estado Evaluador se afirma el tema de la calidad de la educación y su evaluación -en el escenario y agenda de la educación superior- como un concepto clave: un bien público y determinante de la competitividad de un país.

De forma paralela al crecimiento y afianzamiento de la educación superior y de su evaluación como campo de investigación, la profesión académica –con ella la función docencia- ha cobrado importancia en las últimas décadas. Como expresan Fernández Lamarra y Marquina (2008) “desde la década de los 70 se desarrollan importantes estudios sobre el profesorado universitario y sus espacios de trabajo como los de Bourdieu (1975) y Geertz (1976)” pero ha sido durante las décadas de los 80 y los 90 que a nivel internacional, se ha ido generalizando el estudio de las distintas políticas que impactaron sobre el trabajo de los académicos, sus contextos y sus dimensiones, considerando a dichos sujetos “centrales para el análisis del sistema universitario de un país” (Fernández Lamarra y Marquina, 2008, p 2-4).

Becher & Trowler (2001) mencionan que en las últimas décadas, coincidiendo con la implementación de reformas educativas mundiales, ha cambiado la naturaleza del trabajo académico, las identidades y el rol de los académicos en la mejora de la productividad del sistema universitario. Señalan que la mayoría de estos cambios han sido externos a las disciplinas que tradicionalmente definían el carácter de “lo académico” y “la docencia universitaria”. En ese contexto, se desarrolla un renovado interés por la evaluación de la función docente universitaria, en tanto juega un papel fundamental en la mejora de las instituciones y es una de las funciones esenciales de la universidad.



## 2- CARACTERIZACION DE LOS SISTEMAS DE EDUCACION SUPERIOR

*La calidad sustituyó a la igualdad  
como concepto dominante  
de la vida académica.*

*Más que nunca, la investigación y  
la formación son de vital importancia  
para el desarrollo futuro de la sociedad.*

*(Días Sobrinho, 2004)*

Los sistemas de educación superior de Europa y América Latina enfrentan una de las épocas más interesantes e inciertas “pues la globalización implica la posibilidad de aprovechar oportunidades importantes, pero complejas, pues la globalización implica la posibilidad de aprovechar oportunidades importantes, pero también desafíos y problemas serios con relación al futuro, al cuestionarse el ideal de lo público y del bien común” (López Segrera, 2008, p. 269)

Si bien los sistemas de educación superior europeos y latinoamericanos han evolucionado en tiempos y formas diferentes, hay aspectos que son comunes y que predominan en ambos casos. En las dos últimas décadas, los sistemas de educación superior han sufrido un proceso de fuerte diversificación, tanto en su organización como en su calidad, con la inclusión de modelos universitarios diferentes y contradictorios.

Tal situación es muy diferente a la que había existido hasta la década de los 80, pues la educación superior había sido casi siempre estatal y con fuerte autonomía institucional y académica. El modelo predominante era el napoleónico, en el que las facultades de carácter profesional se constituían en el centro de la organización universitaria. Esto se ha mantenido a lo largo de buena parte del siglo XX, donde el número de instituciones universitarias –por lo general estatales- ha ido creciendo poco a poco, y los niveles de calidad se mantuvieron más o menos homogéneos.

Como ha sido señalado en el apartado anterior, a finales de los 80, y en los inicios de la de los 90, se introdujeron -en el marco de los procesos de globalización estrategias de carácter neoliberal que tendieron a reemplazar las políticas de bienestar impulsadas por el Estado, por otras en las que predominaron las concepciones de

mercado y de privatización de los servicios públicos, entre ellos la educación. A esto hay que sumar, procesos como los de convergencia educativa tal como el Proceso de Bolonia<sup>1</sup> en el caso de los sistemas europeos, y las crisis en materia económica, en los países latinoamericanos, que llevaron a una fuerte restricción del financiamiento público para los sectores sociales en general y para la educación y la universidad en particular. Sin embargo, durante esa década se incrementó la demanda de educación superior, reflejada en el aumento significativo de las tasas de escolarización y del número de estudiantes.

Para atender dicha demanda se crearon diversos tipos de instituciones de educación superior universitaria y no universitaria –en su mayoría de carácter privado-, y sin criterios previos en cuanto a niveles de calidad y de pertinencia institucional. “Esto generó, por lo tanto una fuerte diversificación de la educación superior con una simultánea privatización en materia institucional y con una gran heterogeneidad de los niveles de calidad” (Fernández Lamarra, 2007, p. 6)

La educación superior en América Latina registró importantes incrementos desde la segunda mitad del siglo XX: así el número de instituciones universitarias pasó de 75 en 1950 a más de 3000 actualmente, las que en su mayoría son privadas. El número de estudiantes pasó de 276.000 en 1950 a casi 16 millones en la actualidad; es decir, que la matrícula se multiplicó por casi 60 veces. (Fernández Lamarra, 2007, p. 6-7)

Para el caso de España, país europeo en dónde centramos el análisis, también se registra un avance de la enseñanza universitaria en las últimas décadas. El número de alumnos ha crecido espectacularmente, hasta situarse por encima del millón y medio

---

<sup>1</sup> El Proceso de Bolonia es la denominación por la que se conoce al proceso iniciado a partir de la Declaración de Bolonia (un acuerdo del año 1999 que suscribieron los ministerios de educación de los distintos países de Europa (tanto de la Unión Europea como de Rusia o Turquía). A partir de una declaración conjunta, se dio inicio a un proceso de convergencia, cuyas metas son: Reestructurar el sistema de enseñanza de acuerdo a tres niveles: un primer nivel, con el que se obtendría un título de grado que capacita para el acceso al mercado laboral, un segundo nivel, dirigido a la obtención del título de master y un tercer nivel dirigido a la obtención del título de doctorado, donde el segundo y tercer nivel garantizaría una formación con mayor grado de especialización. Establecer un sistema común de créditos que permita garantizar que para la obtención de un título todos los estudiantes realizan el mismo esfuerzo. Implantar un Suplemento Europeo al Título donde se describa con precisión las capacidades adquiridas por el alumno durante sus estudios y permita promover la adopción de un sistema homologable y comparable de titulaciones superiores, con el fin de facilitar las mismas oportunidades de trabajo para todos los egresados. Fomentar la movilidad de estudiantes y profesores dentro del EEES. Promover la cooperación europea para garantizar la calidad de los estudios superiores de acuerdo a criterios equiparables. En 2001, con la Declaración de Praga, se introducen nuevas líneas que destacan la importancia de fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida y el papel activo de las universidades en la sociedad. (Fuente: <http://www.uma.es/ees/>)

“La población con estudios universitarios entre 25 y 64 ha pasado de 727.000 en 1977 a 3,2 millones en el año 2000, lo que supone que la proporción de graduados universitarios en la población ha crecido desde el 4% hasta el 16%”. García Montalvo (2001).

Junto con la diversificación institucional y con la disparidad en relación a la calidad, aparece una gran heterogeneidad en materia de modelos universitarios. En palabras de Mollis (2008), las universidades conforman:

Un entramado institucional altamente heterogéneo y diverso en el que coexisten universidades tradicionales y nuevas, públicas y privadas, católicas y seculares, de élite y masivas, profesionalizantes y de investigación (...) Algunos rasgos característicos de las universidades en nuestro país son: la complejidad, la diversidad, y una heterogénea multifuncionalidad (esto significa que la misma universidad lleva a cabo múltiples misiones o funciones, como por ejemplo, enseñar, formar profesionales, investigar, desarrollar la cultura local y vender servicios) (Mollis, 2008 pp. 3-5)

En la actualidad, los modelos de universidades se constituyen más como “deformaciones o alteraciones” del modelo napoleónico que como superadores del mismo. Se podría plantear que, en muchos casos, se mantienen y se profundizan ciertos aspectos negativos del modelo profesionalista por facultades, y se introducen algunos de los aspectos menos deseables de los múltiples modelos vigentes en los sistemas anglosajones.

Se crean, en muchos países de América Latina, instituciones universitarias privadas que son denominadas “universidades garajes”, por sus dimensiones, por su baja calidad y por el tipo de infraestructura física disponible. “En algunos países es difícil actualizar la información sobre el número de instituciones de educación superior existentes por la falta de registros adecuados”. (Fernández Lamarra, 2007, p. 10)

En Latinoamérica, a esta heterogeneidad institucional, se agrega la gran disparidad en materia de planes de estudio, con denominación de titulaciones diversa, con objetivos formativos también diferentes y, por ende, con duración de los estudios muy disímiles. Así, se encuentran en un mismo país designaciones desiguales de las titulaciones de una misma área profesional, duraciones igualmente distintas de una misma carrera. Esta situación, en cierta medida, ha sido superada a partir de la implementación del Proceso de Bolonia, en el caso de Europa.

Frente al aumento del número y a la disparidad en la calidad de las instituciones, en especial de las privadas, ha sido necesario establecer procesos de regulación de la educación superior, que como se analizará más adelante, son diversos y atañen de manera directa a la función docente.

## **2.1 Argentina**

El Sistema de Educación Superior de Argentina es de carácter binario, es decir, está integrado por universidades e institutos universitarios e institutos superiores (no universitarios) que comprenden a los institutos técnicos, de formación profesional, de formación docente, etc. Las Universidades pueden ser públicas (nacionales o provinciales) o privadas.

Los datos del Anuario Estadístico del Ministerio de Educación del año 2009, dan cuenta que el sistema universitario se compone de 106 instituciones de educación superior universitarias: 87 son universidades (41 estatales, 45 privadas y 1 extranjera) y 19 son institutos universitarios (7 estatales, 11 privados y 1 internacional).

Existe un total de 1.650.150 estudiantes de los cuales: 1.312.549 concurren a la universidad nacional y 337.601 a la privada. De los 98.129 graduados, 69.452 son de universidades nacionales y 28.677 de privadas.

Los posgrados abarcan especializaciones, maestrías y doctorados. La matrícula - al año 2009- ha sido de 80.703 estudiantes. Del total de estudiantes de posgrado: 34.020 realizan Especializaciones, 33.134 Maestrías y 13.549 Doctorados. Los graduados de posgrados han 7.326 de los cuales 934 corresponden a doctorados, 2635 a maestrías y 3757 a especializaciones.

Se cuenta con una planta total de 166.352 docentes (82.234 son mujeres y 84.118 son varones). No se cuenta con datos de las universidades privadas. De ellos, en las universidades nacionales se cuenta con 164.144 docentes (81.077 mujeres y 23.067 varones) y 2208 docentes en institutos universitarios (1157 mujeres y 1061 varones). A su vez, la cantidad total de docentes de universidades nacionales con dedicación exclusiva es de 19.461 docentes; con semiexclusiva 29.255 y con simple 98.266.

## 2.2 España

El Sistema de Educación Superior de España está integrado por Universidades y centros de enseñanza superior no universitaria. Tal como determina la Ley Orgánica de Universidades (LOU), las universidades se clasifican en:

- Universidades públicas: aquellas que se han establecido y creado por los poderes públicos.
- Universidades privadas: son las reconocidas por los poderes públicos pero de gestión privada.
- Universidades de la Iglesia Católica, se trata de universidades promovidas o establecidas por la Iglesia Católica.
- Centros universitarios privados: se trata de instituciones en los que se imparten enseñanzas universitarias y están integrados en una universidad privada o adscritos a una universidad pública.
- Universidad con enseñanza no presencial: este tipo de instituciones pueden ser las mismas que las anteriores, pero se caracterizan por el modo de impartir la enseñanza: no presencial, ya sea de manera exclusiva (en cuyo caso hay que hablar “Universidades no presenciales”) o parcial. Por ejemplo, la UNED.
- Universidades sin docencia de carácter oficial: son instituciones reconocidas oficialmente que dictan solamente cursos de posgrado, como la Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

Además de las universidades mencionadas, hay que referirse como centros de enseñanza superior (aunque en la mayor parte de casos también son centros de enseñanza media) a los conservatorios superiores de música, a las escuelas de arte dramático, escuelas superiores de restauración y conservación; escuelas superiores de danza o de cerámica.

Datos del Ministerio de Educación y Ciencia del período 2009-2011, dan cuenta de la existencia 78 universidades: 50 públicas (64,1%) y 28 privadas (35,9%). Actualmente 5 universidades (una pública y cuatro privadas) están configuradas como universidades no presenciales. Dos universidades especiales que sólo imparten

programas especializados de posgrado (master y doctorado): la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y la Internacional de Andalucía.

En el curso 2009-10, en las universidades españolas, coexisten diferentes estructuras formativas: estudios de Primer y Segundo Ciclo, estudios de Grado, Masteres Oficiales y programas de Doctorado. Además, el curso 2010-2011 se inicia con la plena adaptación de los títulos universitarios a las directrices establecidas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Comienza este curso con 2.338 grados, 2.429 masteres y 1.624 doctorados verificados.

En cuanto a los alumnos universitarios para el curso 2009 - 2010 la matrícula ha sido de 1.504.276 estudiantes: 1.358.875 estudiantes de primer y segundo ciclo, 18.353 estudiantes de grado (enseñanzas adaptadas ya al EEES que se impartían ese curso por 1ª vez). De ellos: 1.283.621 concurren a universidades públicas y 139.775 al sector privado.

A nivel de posgrados, la matrícula para el curso 2009-2010 ha sido de 49.799 estudiantes de masteres oficiales y 77.249 estudiantes de doctorado, de los que 5.987 cursaron doctorados adaptados a las directrices del EEES.

El Personal Docente e Investigador (PDI) en el curso 2007-08 ha sido 105.034 personas, de ellos 96.462 han ejercido sus funciones en universidades públicas y 8.572 en privadas o de la Iglesia. Del total de PDI de las universidades públicas 51.262 son funcionarios y 45.200 contratados.

### **2.3 México**

El Sistema de Educación Superior de México está integrado, según su régimen jurídico, por universidades públicas autónomas, universidades públicas estatales, instituciones dependientes del Estado, instituciones privadas libres e instituciones privadas reconocidas por la Secretaría de Educación Pública, por los gobiernos de los Estados o por organismos descentralizados del Estado.

- Universidad autónoma: establecimientos públicos de enseñanza superior al que el Estado le ha otorgado autonomía para regir por sí misma los asuntos o ciertos asuntos de su propia administración.

- Universidad particular: establecimientos de educación superior operado y financiado por particulares.
- Universidad pública establecimientos de educación superior fundado y financiado por el Estado.
- Universidad pública estatal establecimientos de educación superior fundado por un congreso estatal, cuyo financiamiento está subsidiado por los gobiernos federal y estatal correspondiente.
- Universidad pública federal establecimientos de educación superior fundado por el congreso de la Unión y cuyo financiamiento está subsidiado por el gobierno federal.

Los Institutos se clasifican en: Instituto Tecnológico: centro público de educación superior dedicado principalmente a la enseñanza de las ingenierías y tecnologías. Instituto Tecnológico Agropecuario centro público de educación superior dedicado a la enseñanza de tecnologías agropecuarias. Instituto Tecnológico del Mar centro público de educación superior dedicado a la enseñanza de tecnologías para el aprovechamiento del mar.

En función de los datos relevados en Rueda (2011), tomando como fuente a ANUIES 2006, dan cuenta que hay 2107 instituciones de educación superior (689 públicas y 1408 privadas). Al subsistema de universidades públicas pertenecen 126 instituciones (3 federales, 34 estatales y 28 estatales con apoyo solidario, 60 tecnológicas y la de la ciudad de México).

En cuanto a la matrícula las instituciones atienden a 2.446.726 estudiantes, de los cuales el 67% corresponde a la matrícula pública. Respecto a los docentes de educación superior, datos del año 2006 de Presidencia de la República, da cuenta que son 259.884, de los cuales 64 mil plazas son de tiempo completo (dato relevante si se atiende que la gran parte de políticas nacionales se orientan a éste colectivo)

## **2.4 Aproximación a los problemas comunes de la educación superior Iberoamericana**

Los sistemas de educación superior analizados son diferentes, tanto en su composición como en el número de estudiantes que atiende. Sin embargo, en su seno, surgen distintos problemas que afectan a la calidad que son comunes y atraviesan a todos los países analizados.

Los problemas que se reseñan son una parte de la compleja trama de cada sistema de educación superior nacional. En este apartado, se han descrito algunas de las preocupaciones coincidentes entre sí, destacando particularidades en cada caso analizado.

### *2.4.1 Falta de articulación del sistema de educación superior*

Las instituciones universitarias y no universitarias no funcionan como un “sistema” con partes articuladas entre sí. Señala Mollis (2008) que el problema no es la “diversidad” de ingresos universitarios y de oferta, sino la falta de planeamiento conjunto y la falta de articulación entre el nivel secundario y el postsecundario. Tampoco lo es la masividad en sí, sino la falta de una planificación que organice la estructura para que se adecue a la demanda social creciente por la educación superior.

### *2.4.2 Privatización de la educación superior*

Este fenómeno se manifiesta en Argentina, España y México, en tanto la creación de nuevas universidades privadas, diversificación de la oferta con criterios centrados en la demanda, competencia por la matrícula, introducción de modelos de gestión desde el sector privado (empresarial) hacia las universidades públicas; nuevas modalidades de gestión de gobierno y toma de decisiones, formas contratación de profesores; incentivos, evaluaciones de performance, control o rendimiento de cuentas, etc.

Frente a la situación mencionada, ha sido necesario establecer procesos de regulación de la educación superior que hicieran frente al descontrolado aumento y la gran disparidad en la calidad de instituciones (en particular de las privadas). Es así como se pusieron en funcionamiento distintos mecanismos, en algunos casos

implementados a través de normas jurídicas, para regular la apertura o el funcionamiento de dichas instituciones. A través de “procesos tendientes a la acreditación institucional –es decir, la aprobación de nuevas instituciones universitarias privadas o para la revisión de su funcionamiento- se ha posibilitado limitar la proliferación excesiva de nuevas instituciones universitarias y tender a una mayor homogeneidad en cuanto a los niveles de calidad”. (Fernández Lamarra, 2004, p. 12)

#### *2.4.3 Falta de normativa que permita la consolidación de los sistemas*

En Argentina, España y México se consagra en la Constitución Nacional, el derecho a la educación y la autonomía de las universidades nacionales o estatales. Hay además una tendencia a ordenar jurídicamente los sistemas de educación superior a través de una ley general de educación o “ley marco” -que regula a todos los niveles del sistema- y una ley de educación superior, específica para ese nivel, en dónde se hace referencia -de manera más o menos explícita- a la necesidad de desarrollar un sistema de aseguramiento de la calidad. Sin embargo, aún es dispar la normativa particular que regula dicho sistema, ya que el desarrollo de esas iniciativas en materia legislativa está ligado y condicionado por el devenir político de cada país. La preocupación por el tema de la calidad es un denominador común, aunque aún es insuficiente la consolidación de los sistemas de aseguramiento de la calidad. Si bien, lentamente los procesos de evaluación y acreditación permiten “superar las tensiones planteadas en los primeros años de la década del '90 polarizadas en la dicotomía "autonomía universitaria versus evaluación", lo que ha posibilitado una cierta maduración de la "cultura de la evaluación" en la educación superior”. (Fernández Lamarra, 2004, p. 34)

#### *2.4.4 Fragmentación y dispersión de la información*

Hay una carencia de registros y de acciones sistematizadas de actualización de la información sobre el número de instituciones existentes y la falta de definiciones consensuadas sobre la universidad, calidad e indicadores, las prácticas docentes, etc. La compleja tarea de obtener información sobre los sistemas y sobre las instituciones de educación superior -tanto públicas como privadas- indica que los sistemas de información de la educación superior reflejan, en buena medida, las debilidades de las instancias de control y supervisión de las instituciones y la escasa apertura de éstas para

dar a conocer información sobre sí mismas. Un ejemplo de esto es la imposibilidad para el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO de disponer -hasta ahora- de información regional precisa sobre el número de instituciones de este nivel existentes, porque hay una falta de definiciones consensuadas sobre qué se considera Universidad; calidad, “buenas prácticas docentes”, etc. Asimismo, las definiciones y datos son muy variables entre los organismos internacionales, los nacionales y desde las propias instituciones. Si bien la tendencia de todos los países por transparentar y transformar de dominio público distintas informaciones sobre las instituciones de educación superior (tal el caso de la publicación de los resultados de los exámenes, actividades de transferencia o de datos cuantitativos, por ejemplo en el caso de España o México) práctica que aún está en desarrollo.

#### *2.4.5 Baja tasa de matrícula y eficiencia interna de los sistemas de educación superior*

Si bien hay una demanda mayor de educación superior, la importante tendencia de baja sobre la tasa de finalización del nivel medio se presenta como un obstáculo relevante para el ingreso en la universidad. En este sentido, en México la tasa de abandono de los estudios de nivel medio (secundario) es de aproximadamente el 50 %. Esta situación, en menor medida, se registra también en España y en Argentina. Esto conlleva la búsqueda de estrategias tanto para promover la finalización del nivel medio como el acceso al nivel superior. Por ejemplo, en el caso de España o Argentina se ha implementado un régimen especial de acceso para aquellas personas mayores de 25 años, que no tienen la escuela media finalizada.

A pesar del importante crecimiento de la matrícula universitaria en Argentina y México, la misma aún está muy por debajo de los países Europeos, como España. Sumado al escaso crecimiento regional, en el caso de Argentina y México, el nivel de los alumnos que logran titularse en el nivel de grado es del orden del 20% (en promedio regional) (UNESCO, 2006). En particular, en México en promedio sólo el 50% de los alumnos de licenciatura y alrededor del 40% de los que cursan posgrados logran concluir estudios y titularse (ANUIES, 2006). En este sentido, un factor que incide en la baja eficiencia interna de los sistemas de educación superior son los tiempos promedio para lograr la titulación o graduación pues éstos son significativamente mayores de los

programados. Además, en la mayoría de las instituciones las opciones para la titulación son escasas, aunque se tiende a la diversificación de los títulos.

Como señala Fernández Lamarra (2004) “hay carreras tradicionales de grado que son largas y también lo son los posgrados: se estima que de los 5 o 6 años programados para grado, se transforman en 8 o 9 años formales para grado; si a ello le agregamos la maestría se transforman en 12 o 15 reales”. En España, un tema de preocupación es la baja tasa de graduación de los doctorados y el nivel de deserción de los alumnos de grado, a esto debe añadirse las transformaciones acontecidas en función de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, que ha llevado a la modificación de los planes de estudios de grado y posgrado en un esquema de 4 años para el grado y 1 año para el master (entre 4 a 6 años considerando la formación de grado y de posgrado). Además, se debe considerar que en algunas ocasiones los procedimientos burocrático-administrativos constituyen un obstáculo que en ciertos casos provoca que los estudiantes no concluyan los trámites de titulación correspondientes o que los mismos le lleven un tiempo demasiado prolongado.

#### *2.4.6 Falta de flexibilidad, actualización y cambio curricular*

Los diseños curriculares de las carreras ofrecidas para poder incorporar los cambios en las disciplinas y en las áreas profesionales. Es decir se observa que, además de las bajas tasas de rendimiento, hay una ausencia de perfiles profesionales que dificultan la inserción laboral y la escasa concreción de los aprendizajes de los alumnos.

Asimismo, se ha desarrollado una fuerte disparidad en materia de planes de estudio, con objetivos formativos y titulaciones muy diversas y, por ende, duración de los estudios muy disímiles. Ejemplo de esto, en Argentina dónde hay más de 100 títulos diferentes de ingeniero. Así, se encuentran en un mismo país denominaciones muy diferentes de las titulaciones de una misma área profesional y, a su vez, duraciones también distintas de una misma carrera profesional, como en México.

Una inadecuada estructura de los planes de estudio, la poca atención a la dimensión práctica del currículum, los métodos de enseñanza centrados en el profesor y no en el alumno, los procedimientos de evaluación poco adecuados y, sobre todo, la escasa coordinación de las enseñanzas entre los profesores y en relación al programa de estudio son algunos denominadores comunes.

#### *2.4.7 Nivel crítico de formación previa que poseen los que ingresan a las instituciones de educación superior*

Este es un tema recurrente en la mayor parte de los países, siendo la articulación entre los distintos niveles educativos un tema crítico, aún no resuelto. El acceso a las instituciones de educación superior, públicas y privadas de mejor calidad ha quedado reservado casi exclusivamente a los jóvenes de los sectores sociales medio y medio alto, provenientes de escuelas secundarias, en su mayoría privadas, en general de “mejor calidad”. Aquellos de menor nivel social, provenientes de escuelas secundarias pública, de más baja calidad, generalmente asisten a instituciones de educación superior - universitarias y no universitarias- de “baja calidad”, en general privadas, cuyo número ha crecido sustantivamente. En este sentido, autores como Rama (2006) y Fernández Lamarra y De Paula (2009) señalan que se está asistiendo a la generación de un proceso de “fraude”. Esto sucede ya que “si los estudiantes de menor nivel social egresan de instituciones de menor nivel de calidad –luego de un gran esfuerzo por parte de sus familias y de ellos mismos- sus títulos tendrán una más baja valoración en el mercado de trabajo; es decir, menos posibilidades ocupacionales y menores salarios”. (Fernández Lamarra y De Paula, 2009, p. 9).

Para poder superar el déficit de la formación previa de los que ingresan en la universidad -lo que fomentaría la igualdad de oportunidades considerando la disparidad en la calidad de la formación media - se aplican distintos mecanismos de regulación del ingreso. Algunas estrategias para esto son reorientar la matrícula -en particular en el caso de las carreras con mayor demanda-, proponer cursos introductorios o niveladores, exámenes de ingreso a nivel nacional e institucional, como en el caso de España o bien con exámenes de finalización de la escuela media. En este punto, cabe reflexionar sobre la necesidad de orientar a los estudiantes en cuanto a sus elecciones futuras y a la oferta real existente en materia de estudios superiores considerando, además, el escaso desarrollo de circuitos educativos superiores (donde no hay aún una oferta consolidada), en particular en Argentina como una alternativa efectiva a la universitaria.

#### *2.4.8 Escasa articulación entre universidad, sociedad y sector productivo*

Es un problema que se advierte, en tanto la percepción de que, la sociedad tiene un conocimiento insuficiente acerca de la naturaleza, los fines y los resultados de las instituciones de educación superior lo que repercute en una débil participación organizada ya sea en su apoyo o en sus actividades. En este sentido, es necesario superar la desarticulación entre la formación académica y los requerimientos del sector productivo, revertir las tendencias relacionadas con el desempleo y subempleo de profesionales en diversas disciplinas (en particular hay una oferta excesiva de egresados en ciertos programas, en particular de las ciencias sociales y/o humanas).

Hay una tendencia en establecer la relación entre las instituciones de educación superior y la sociedad a partir de la rendición de cuentas desde dos concepciones: desde un concepto de la responsabilidad social de las universidades en el manejo de los fondos públicos y el control del Estado sobre dichos fondos. Esta relación puede analizarse desde ambas concepciones, involucrando al Estado como contralor por un lado y garante por el otro. Desde la universidad, en particular la universidad estatal, se debe dar a conocer y transferir los productos que contribuyen al desarrollo de un país, hacia la sociedad y el sector productivo, conjugando la producción científica y académica de la universidad con las necesidades sociales y del sector productivo se requieran. Al respecto, países como España han avanzado, vinculando a distintos sectores sociales, en particular sectores productivos con las instituciones.

#### *2.4.9 La internacionalización de la educación superior*

Cada vez es más notable la incidencia mayor de programas transnacionales – particularmente de posgrado- que llegan a través de campus virtuales vía INTERNET y de otras modalidades de educación a distancia y presenciales, infringiendo muchas veces las normativas nacionales, sin asegurar niveles de calidad comparables con los de sus países de origen y siendo dictados muchas veces por instituciones no autorizadas. Existen muy pocos mecanismos e instrumentos regulatorios específicos para el aseguramiento y acreditación de la calidad de universidades virtuales, en particular en México y Argentina.

#### *2.4.10 Sobrecarga de exigencias burocráticas y rendición de cuentas*

Desde el Estado a través de las agencias de evaluación y de promoción científica se desarrollan políticas que versan sobre la necesidad de control sobre los fondos que las universidades, en particular las públicas, reciben. Coexisten distintos programas, no siempre articulados, ya sea de promoción científica, promoción docente hasta la rendición de fondos. Este proceso de evaluación permanente, superpuesto y constante va acompañado de una sobrecarga de tareas administrativas y de “obligaciones académicas –científicas” como la obligatoriedad de publicar, investigar sobre determinado tema, realizar cursos de perfeccionamiento docente, etc. Esto conlleva entre otras situaciones, a renunciar a tareas de docencia, a la dirección de tesis “por haber completado el cupo para estas actividades en la evaluación solicitada” o a elegir cursos de dudosa calidad y pertinencia, etc. Dichas situaciones -que se agravan con la relación que se establece con los incentivos salariales ligados a desempeño y a la promoción supuesta de la formación docente y a la investigación- no hacen más que desvincular al docente de su quehacer específico y enajenarlo con exigencias a veces poco razonables, que cumplimenta por obligación y no por interés propio, como señala Araujo (2003, p. 27). Esta situación en Argentina, tiene su correlato, en menor escala, con el Programa de Incentivos Docentes; en México con el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP); o en España con las exigencias del Programa Academia o el Programa Docencia.

#### *2.4.11 Falta de desarrollo de programas de estímulo al desempeño del personal académico*

Si bien en la última década se han implementado algunos programas que han retenido a los profesores del más alto nivel en las instituciones públicas, los sistemas adolecen de varios problemas de concepción y funcionamiento: los mecanismos son deficientes; en la evaluación de la profesión académica predominan criterios cuantitativos y orientados a la investigación más que a la docencia; la evaluación de profesores a nivel individual sobre los grupos docentes; la desproporción que guarda el monto de los estímulos respecto al salario y el escaso reconocimiento a otras actividades que realizan los docentes como las de apoyo al aprendizaje de los alumnos,

orientaciones y/o tutorías, las de gestión o extensión –transferencia comunitaria, entre otras, que suelen ser poco valoradas en las evaluaciones.

#### *2.4.12 Escasa formación y nivel académico de los docentes, con un bajo número con posgrados de maestría y doctorado*

Si bien durante la década del 90 se registró en toda América Latina -con mayor énfasis en algunos países como Argentina y México- el desarrollo de diversos posgrados, los cuerpos académicos consolidados con esa formación son aún pequeños y su distribución en las instituciones de educación superior es insuficiente y desigual. A ello se agrega el incipiente desarrollo de políticas institucionales y nacionales como programas de formación permanente de profesores. Tal como ha sido mencionado en el párrafo anterior, en particular en México y España, los programas de incentivos están ligados a incentivos económicos orientados a la investigación más que a la docencia y formación permanente del profesorado.

#### *2.4.13 Deficiencia en los sistemas de acceso, desarrollo y promoción del personal de las instituciones de educación superior*

En general, las formas de acceso a cargos docentes son muy heterogéneas, van desde concursos públicos regulados por ley, exámenes de oposición, mediante criterios discrecionales relacionados con cada institución hasta modalidades contractuales derivadas del sector empresarial. Cabe señalar que, en el caso de España, los cargos concursados por los docentes de las universidades públicas son “ad tenere” en cambio, en Argentina y México los concursos para acceder a cargos docentes se realizan cada 4 o 6 años. Además, la sustanciación de los concursos se relaciona con la disponibilidad de fondos y con la orientación de políticas institucionales, lo que lleva a que haya docentes que por más de 10 años permanezcan en cargos no concursados. A esto habría que agregarle, las nuevas modalidades de contratación de los docentes, lo que acentúa la inestabilidad laboral.

Por otra parte, durante la década de los 90, en particular en Argentina y México, hubo una fuerte des-inversión en educación superior en el sector de la educación pública que ha repercutido en la “pauperización” de la profesión docente y del personal no docente que trabajan en las instituciones de educación superior. Esto ha generado una

falta de incentivo para desarrollar la carrera docente, donde los salarios del personal docente y administrativo de las instituciones públicas se han rezagado.

Aparece entonces, la figura del docente llamado “taxi” u “ómnibus”, que debe trabajar en distintas instituciones para compensar su bajo salario, situación que repercute en la calidad del proceso de enseñanza y en su propia formación. Y si bien hay un desarrollo incipiente de programas de estímulo al desempeño del personal académico, que han retenido a los profesores de carrera del más alto nivel, en particular en las instituciones públicas; los sistemas adolecen de varios problemas de concepción y funcionamiento, como son los mecanismos de dictamen deficientes, el predominio en la evaluación de función docente universitaria en términos de criterios cuantitativos y de evaluación de profesores – a nivel individual sobre los grupales-, la heterogeneidad de su aplicación en las instituciones, la desproporción que guarda el monto de los estímulos respecto al salario y el escaso reconocimiento a las actividades de apoyo al aprendizaje de los alumnos (tutorías) que realizan los profesores entre otras actividades como las de gestión o extensión –transferencia comunitaria, que suelen ser poco valoradas.

La práctica de contratación de docentes universitarios se ha extendido, a consecuencia de las políticas neoliberales en materia laboral, en los tres países analizados, con particularidades en cada caso. La situación de profesor contratado es muy diferente al concursado, ya que este último, por un lado, es considerado “ciudadano universitario” es decir, goza del derecho al voto y, por el otro, goza de un régimen laboral de funcionario y de los derechos laborales en pleno. En cambio, el profesor contratado, pareciera que posee un status menor, no sólo en cuanto a la participación en el gobierno de la universidad, sino que no goza del mismo régimen laboral ni de los derechos –jubilación, acceso a becas, vacaciones, incentivos, asistencia, etc.- que sus colegas contratados. Asimismo, la contratación temporal encierra un peligro que es la disgregación del claustro docente y la disrupción de distintas actividades que requieren una dedicación mayor a la media de la mayoría de las contrataciones como: la investigación, la transferencia o bien los mismos procesos de aprendizaje.

Como señalan Fernández Lamarra y Marquina (2008, p 4) “las contrataciones suelen realizarse por períodos o tareas específicas, llegando en algunos casos ser contradictorias con las actividades que se le demanda a un docente universitario”. En Argentina, los docentes contratados en general se concentran en la universidad privada

y en el nivel del posgrado en las universidades públicas. En México y España, la figura del docente contratado aparece en el grado y ligado a actividades de investigación.

En particular, en el sistema de educación español, se distinguen los cargos de los profesores universitarios – funcionarios (catedráticos de universidad y profesores titulares de universidad) que podrán concursar por plazas<sup>2</sup> dispuestas por cada institución y los profesores contratados para cubrir distintos puestos (Ayudante, Profesor Ayudante Doctor, Profesor Contratado Doctor, Profesor Asociado y Profesor Visitante.). En ambos casos, para el ejercicio de la función docente deben pasar un proceso de acreditación nacional<sup>3</sup> a través de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

---

<sup>2</sup> Tal como señala el artículo 70. Relaciones de puestos de trabajo del profesorado. “Cada Universidad pública establecerá anualmente, en el estado de gastos de su presupuesto la relación de puestos de trabajo de su profesorado, en la que se relacionarán, debidamente clasificadas, todas las plazas de profesorado, incluyendo al personal docente e investigador contratado”.

<sup>3</sup> En Anexo se incluyen los artículos de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, referidos a las categorías docentes en las universidades españolas.



### 3. LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD: CONCEPTOS y TENDENCIAS.

*La evaluación más que una tarea técnica debe ser entendida como un proceso público – político dotado de repercusiones sociales. (Días Sobrinho, 1985, p. 22)*

Antes de comenzar el desarrollo de los siguientes apartados, se señala que la evaluación de la función docente universitaria es un tema que debe ser abordado desde su complejidad, dando cuenta de sus sentidos diversos y sus implicancias múltiples. Por ello, es necesario aclarar algunos supuestos que constituirán el marco de las reflexiones acerca del tema de estudio:

- La ausencia de rigor conceptual ha caracterizado comúnmente a las diferentes propuestas de evaluación.
- La falta de consenso sobre las definiciones de calidad y evaluación de la educación, lo que deriva en la coexistencia de múltiples formas de abordar las evaluaciones.
- La identidad de la docencia universitaria como un proceso de continua construcción, que refiere a la experiencia personal de cada docente y al papel que le es reconocido en una sociedad.
- La evaluación de la docencia y de la función docente universitaria como un campo de reciente desarrollo a nivel conceptual y empírico.
- La evaluación educativa como campo de estudio, discurre entre múltiples tensiones y enfoques, que forman parte de la acción educativa e implican la definición de valores, ideas y creencias en el quehacer evaluativo.

Una primera aproximación hacia la conceptualización sobre el término *calidad*, implica alertar sobre la falta de consensos sobre el término y la necesidad de superar la conceptualización técnica del mismo por una acepción de fundamento político y, por tanto, que manifieste los distintos intereses sectoriales existentes.

Una observación del empleo del término nos abre una serie de problemas respecto a los significados que se esconden detrás del mismo; los signos lingüísticos a partir de los cuales se construye la palabra evaluación no generan un significado del concepto; no hay univocidad en lo que se entiende por evaluación de hecho tenemos una palabra que genera una multitud de nociones. A esta situación la hemos denominado empleo polisémico del término. Este empleo polisémico es posible no sólo por una arbitrariedad entre fonemas y concepto, sino fundamentalmente porque existe una situación social que lo posibilita. A través del empleo del término evaluación, se busca una imagen de seriedad académica, conceptual y administrativa. (De Alba, Díaz Barriga, Viesca, 1984, p. 4)

### **3.1 Calidad**

Determinar si se logran y en qué grado las metas de la educación, entendida como una actividad propositiva e intencional, es un elemento constitutivo de la propia acción educativa. Por ello, en este apartado se realizarán algunas precisiones en torno a los conceptos de calidad en la educación superior, pues de ellos se derivan los enfoques de evaluación y los modelos y estrategias para su aseguramiento, que se enmarcan en reglas, dimensiones, criterios e indicadores relevantes en función de sus objetivos para la evaluación de las instituciones universitarias y sus componentes, entre ellos la docencia.

Haciendo un breve recuento histórico del concepto de calidad, además de la constante referencia a una "buena educación", a una "buena universidad", o a un "buen profesor" que subyace a lo largo de los años, es posible dar cuenta que a fines de los años 70 las únicas categorías de evaluación utilizadas por planificadores y evaluadores eran las de eficacia y eficiencia: la de eficacia referida a un ámbito instrumental y la de eficiencia referida a un ámbito económico. Desde ese enfoque, el concepto de calidad es utilizado sin claras connotaciones teóricas, basados en indicadores cuantitativos para dar cuenta de los resultados de la acción educativa. Pero como los indicadores cuantitativos eran insuficientes para dar cuenta de la calidad de los sistemas, se empieza a considerar la acción de aquellos elementos que no pueden expresarse cuantitativamente. Es decir, la calidad comprendida como eficacia interna de los sistemas e instituciones de educación, aparece como reacción a la insuficiencia de los indicadores cuantitativos de eficacia y productividad, vinculándose a las características consideradas cualitativas, de los procesos y productos de la universidad.

Sin embargo, a pesar de la consideración de los indicadores cualitativos, desde fines de los años 80, en el ámbito universitario predomina el desarrollo de los procesos de evaluación institucional orientados desde el ámbito económico. Desde este enfoque la calidad es considerada en función de la producción de bienes y servicios, desde una perspectiva económica. Esto supone un riesgo sobre la evaluación universitaria al trasladar acríticamente los procedimientos propios del control económico de la Universidad, que pueden distorsionar los propios procesos educativos y de la producción científica, tal como alertan distintos autores como Mora y Fernández Lamarra 2003. Como reacción al denominado “*economicismo evaluativo*” surge otra manera de pensar la evaluación de la calidad de la universidad, utilizando una amplia gama de indicadores cuantitativos y cualitativos de manera complementaria. La evaluación adquiere así un carácter formativo y orientador del propio proceso, dónde el análisis de los resultados alcanzados tiene que proporcionar pistas para la reorientación de todos los elementos que han intervenido en él. Este enfoque complementa distintas miradas sobre la calidad, donde se involucran los actores del proceso educativo: profesores, alumnos, directivos y otros actores universitarios, gobiernos y sus agencias, empresarios y empleadores. Se ponen de manifiesto nuevas vinculaciones de la calidad universitaria con factores de costo-efectividad y costo-beneficio desde una perspectiva superadora de la mirada económica.

Desde este enfoque, la calidad es considerada en función de la producción de bienes y servicios. Así, la *evaluación tecnológica y productivista* está marcada por la eficiencia y la productividad y posee como modelo de referencia la empresa. En esta concepción la evaluación es concebida como instrumento de control y de regulación: se sobrevalora la medida estadística analizándose los productos o resultados, las especificidades y las complejidades institucionales; de hecho, la mejora pedagógica no es una preocupación fundamental. Este enfoque supone un riesgo sobre la universidad y los procesos de evaluación al trasladar acríticamente los procedimientos propios del enfoque económico empresarial, que pueden distorsionar los propios procesos educativos y de la producción científica. (Fernández Lamarra y Mora, 2003, p. 27)

Asimismo, como reacción a este modelo -donde prima el denominado “*economicismo evaluativo*”- surge otra manera de pensar la calidad y su evaluación en la universidad, utilizando una amplia gama de indicadores cuantitativos y cualitativos de manera complementaria. La evaluación adquiere así un carácter formativo y

orientador del propio proceso, dónde el análisis de los resultados alcanzados tiene que proporcionar pistas para la orientación de todos los elementos que han intervenido en él. Esta *evaluación para la mejora o evaluación formativa* supone una reflexión colectiva de los miembros de una universidad sobre la propia institución y sobre su acción en ella. Más que poner énfasis en los resultados, se trata de contextualizar la acción de referencia en el medio socio económico, realizar la identidad del proyecto educativo y centrarse sobre la mejora de la institución. En la actualidad, ambos enfoques de evaluación –y las conceptualizaciones de calidad que subyacen en los mismos– coexisten en las prácticas de aseguramiento de la calidad que se realizan en las universidades. Ejemplo de esto, es la definición de evaluación institucional que aporta la CONEAU

La evaluación debe servir para interpretar, cambiar y mejorar las instituciones y programas. Debe realizarse en forma permanente y participativa. Debe ser un proceso abierto, flexible y establecido en el marco de la misión y los objetivos de la institución. Debe permitir: conocer, comprender y explicar como funcionan las universidades para poder interpretarlas, mejorarlas y producir innovaciones y cambios; contribuir al mejoramiento de las prácticas institucionales; enriquecer la toma de decisiones; mejorar la comprensión que los actores tienen de la institución; estimular la reflexión sobre el sentido y significado de las tareas que realizan. CONEAU (1997, p. 2)

En la actualidad, los debates y modelos de evaluación mencionados coexisten en las prácticas de evaluación institucional. Es aún complejo alcanzar acuerdos sobre calidad de la educación, sobre eficiencia, sobre productividad y sobre evaluación. Algunos organismos como IESALC – UNESCO o RIACES desarrollaron iniciativas tales como glosarios para recopilar las distintas definiciones y usos de los conceptos mencionados. Otras iniciativas, como las europeas, a través de la European Network for Quality Assurance (ENQA) y la Joint Quality Initiative han contribuido en el acuerdo sobre concepciones, estándares e indicadores de calidad en el marco de la Unión Europea. En América Latina, en particular en México, las experiencias de Estados Unidos –con una más larga tradición sobre la práctica evaluativa– las concepciones y métodos han tenido mayor impacto. En Argentina, aún el debate es incipiente aunque se han hecho algunos avances. La situación descrita se plasma en que, la mayoría de las veces, se asumen concepciones diferentes en los distintos procesos de evaluación universitaria, dependiendo de cada país, región o comunidad hasta de las propias

instituciones. Por lo cual, el panorama conceptual sobre la calidad es muy amplio y heterogéneo.

En este sentido, en cuanto al uso que se le da al concepto de calidad, un denominador común es que se utiliza indiscriminadamente para justificar cualquier tipo de decisión, desde reformas universitarias, proyectos de innovación, proyectos de investigación, publicaciones, conferencias hasta congresos científicos y profesionales. *La calidad es un objetivo indiscutible*, no se objeta a la calidad como objetivo de un proyecto, de una institución o de un programa de acción, por el contrario, se aspira a una educación universitaria de calidad. Sin embargo, el problema empieza cuando se intenta precisar qué es la calidad de la educación universitaria. Es entonces que el concepto, en general, se presenta ambiguo y equívoco.

Si se define calidad como la capacidad institucional de mostrar el incremento de una serie de indicadores, a través de los cuáles se demandan a que las autoridades responsables de instituciones y programas (...) ofrezcan informaciones, se puede postular una ecuación: mejores indicadores formales igual a mayor calidad de la educación. Es decir que, la idea de calidad que se impulsa en el sistema educativo se refiere más a lo formal que a los procesos sustantivos de los procesos académicos. En este sentido, hasta el momento, no hay una definición de calidad que se refiera a aspectos más cualitativos que se relacionen con la formación, el proceso de aprendizaje y los elementos pedagógicos que se encuentran de manera intrínseca en el trabajo educativo (Díaz Barriga, 2007, pp. 6-7 )

A fin de aproximarse hacia una sistematización teórica, se referencia el interesante aporte de Harvey y Green (1993, pp. 9-34) en cuanto a las distintas concepciones de calidad que pueden aplicarse a la educación superior y que aportan a la claridad sobre el concepto, su medida y evaluación. Los autores describen cinco concepciones sobre calidad:

1- La calidad como *fenómeno excepcional*: en esta concepción se pueden distinguir tres variantes de esta noción de calidad: la idea tradicional y la calidad como excelencia.

*1.a) Noción tradicional de calidad*: esta concepción implica distinción, elitismo, exclusividad. La calidad no puede ser valorada ni medida, contrastándola con un conjunto de criterios. No se intenta definir la calidad, simplemente se reconoce cuando existe. Justamente, esta falta de explicitación de la concepción de calidad dificulta su evaluación. La noción de "centros de excelencia" se apoya en esta concepción.

1.b) *Calidad como excelencia*: la calidad se concibe como superación de altos estándares. Está muy vinculada a la concepción tradicional pero, en este caso, se identifican los componentes de la excelencia, definida por los insumos y los resultados. Usualmente se confunde con reputación. Como ejemplo de esta concepción es aquella universidad capaz de atraer a los mejores profesores (reconocidos internacionalmente) y a los mejores estudiantes, con los mejores recursos, y que por su propia naturaleza es de calidad excelente. Como consecuencia de ello, producirá graduados de alta calidad, independientemente de los procesos de docencia o investigación.

2.a) *La calidad como satisfacción de un conjunto de requisitos*: generalmente se identifica la calidad de los productos que superan el "control de calidad". Los contrastes se basan en criterios destinados a "rechazar" los productos defectuosos. La calidad es el resultado del "control científico de calidad" que supone la adecuación a unos estándares. Por lo cual, la calidad mejora si se elevan dichos estándares, por lo que se trata de un concepto relativo de calidad.

2. b) *Calidad como perfección o coherencia*: el concepto de calidad es equivalente a "cero deficiencias", evitar los defectos y procurar la perfección en los procesos o en relación con la especificación predefinida y medible. Lo nodal es la *fiabilidad*. Esta concepción está vinculada a la llamada "cultura de calidad" en el sentido que todos los miembros de la organización comparten y se responsabilizan de la calidad de la misma. Es una visión diferente de la excelencia ya que transforma la idea tradicional (exclusividad) en algo que cualquiera puede tener. Al reconceptualizar la excelencia en términos de especificaciones y procesos, abandonando la idea de exceder estándares, esta concepción "democratiza" la calidad y también la relativiza.

3- *Calidad como ajuste a un propósito*: la calidad adquiere sentido en relación con el propósito del producto o servicio. Existe calidad si el producto se ajusta a aquello para lo que ha sido realizado. Por lo cual, la dimensión más importante de la calidad es la funcionalidad: un producto es útil si sirve para satisfacer la necesidad para la que ha sido creado.

4- *Calidad como relación valor-costos*: la idea de eficiencia económica está en la base de esta noción. Esta concepción incluye como central la idea de eficiencia económica "accountability" (rendición de cuentas) al contribuyente en los sistemas públicos de

educación superior o al gobierno. Esta posición es mantenida por algunos gobiernos, cuando exigen a las universidades que justifiquen los costos (inversiones y de operación). La medida adoptada para medir la calidad (en armonía con esta concepción) han sido los llamados "indicadores de realización o rendimiento" (*performance indicators*).

5- *Calidad como transformación*: esta concepción está enraizada en la noción de "cambio cualitativo", cuestionando la idea de una noción de calidad centrada en el producto, especialmente en el sector de servicios en que la educación superior se inscribe. Si se considera que la tarea educativa implica transformar al sujeto, lo importante es conseguir esa mejora, esa transformación. En este sentido, la calidad radica, por un lado en desarrollar las capacidades del sujeto (estudiante) y, por otro, en posibilitarle los recursos para influir en su propia transformación. El "valor añadido" es una medida de calidad en términos del grado en que la experiencia educativa incrementa el conocimiento, las capacidades y las destrezas de los estudiantes. Además, supone la implicación del estudiante en la toma de decisiones que afectan a su transformación, que, a su vez, proporciona la oportunidad de ampliar sus posibilidades de participar en los procesos que le afectan (la confianza en sí mismo, el pensamiento crítico, etc.)

En las concepciones sobre calidad se reflejan a su vez, distintas perspectivas que tienen los individuos y la sociedad sobre ellas.

Para los académicos se refiere a los saberes; para los empleadores a competencias; para los estudiantes a la empleabilidad; para la sociedad a ciudadanos respetables y competentes; para el Estado, según la concepción que asuma, puede variar de aspectos vinculados con el desarrollo social y humano a la eficiencia, a los costos y a los requerimientos de capital humano. (Fernández Lamarra, 2004, p. 62)

En esta línea, Días Sobrinho (1995, p. 37) expresa que "el concepto de calidad es una construcción social, que varía según los intereses de los grupos de dentro y de fuera de la institución educativa, que refleja las características de la sociedad que se desea para hoy y que se proyecta para el futuro". Como ha sido comentado, no hay una única definición válida de calidad, no es un concepto unívoco sino que está unido al punto de vista de quien lo trata y por tanto debe ser construido a través de consensos y negociaciones entre los actores.

Como concepto de construcción social –colectiva, que integra y articula visiones y demandas diferentes con los valores y propósitos de la institución educativa y de los actores, la calidad de un sistema educativo o de una institución se definiría entonces como un juicio de valor sustentado por múltiples criterios diferentes entre sí y, en ocasiones, contradictorios.

A su vez, Harvey y Green (1993, pp. 38- 40) proponen dos soluciones a la hora de conceptualizar la calidad que pueden aplicarse a la educación superior, y a su evaluación “tratar de adoptar un punto de vista pragmático combinando criterios diferentes de calidad e intentar definir la calidad, en un más alto nivel de abstracción, dentro del cual tienen cabida las distintas perspectivas en cuanto a concepciones más vinculadas a situaciones concretas”. Surge en este sentido, un interrogante sobre la presencia de ambas soluciones en los procesos de evaluación de las universidades y de los docentes, el primero a nivel operativo y el segundo a nivel teórico.

Por tanto, para aproximarse a una conceptualización de la calidad de la educación es preciso superar la consideración aislada de las características específicas de los distintos elementos o componentes del sistema educativo de educación superior y centrar la atención en las relaciones entre ellos.

### **3.2. La evaluación de la calidad**

*Un sistema evaluativo  
de alta calidad deberá constituirse  
en el equilibrio dinámico  
entre la mejora de la calidad del centro  
y la mejora del profesorado. (Mateo, 2000, p. 96)*

Autores como Rodríguez Espinar (2003, 2007); Escudero Escorza y Santos Guerra (2003); Fernández Pérez (2004) y Fernández Lamarra (2007) señalan que la institucionalización de la evaluación de la calidad universitaria responde a la necesidad de generar un conocimiento global y a su vez particularizado sobre las universidades en el marco de las reformas educativas promovidas internacionalmente para el nivel. También podría interpretarse como la necesidad de brindar información a la sociedad sobre la marcha de las instituciones y/o de generar juicios de valor para la toma de decisiones. En este marco, se hace necesario definir desde qué paradigmas y desde qué

epistemología se desarrollan los modelos de evaluación, con sus fundamentos científicos, sus ideologías y sus efectos en la vida social, política y económica.

Cabe aclarar que se han desarrollado los modelos de evaluación institucional ya que, en general, es a partir de ellos que se derivan los modelos de evaluación de la función docente universitaria, en tanto se la comprende como un componente de la evaluación institucional. Otros modelos, suelen ser configurados de manera genérica y sin atender a las particularidades institucionales. En estos casos, como los Programas de Incentivos o los de Evaluación de Desempeño Docente, son modelos que no evalúan la función docente como se podrá observar a lo largo de la investigación. En otros casos, si bien son las propias instituciones las que configuran modelos de evaluación de la función docente universitaria –como en el caso de los cuestionarios a alumnos avalados o no por el Programa Docencia de ANECA- se dará cuenta que cumplen parcialmente el objetivo evaluativo.

Es conveniente aclarar que se hablará indistintamente de modelos o enfoques, ya que como señala House (1994, p. 23). “hay quienes denominan modelos a estos tipos básicos, para poner de manifiesto que se trata de diseños o tipos estructurales, definidos por importantes teóricos como enfoques dignos de imitación. Son paradigmas. Podemos llamarlos enfoques, sin más”.

En todo modelo de evaluación se definen las dimensiones que lo componen: finalidad científica y política, toma de decisiones, ámbito o unidad de evaluación, rol del evaluador, enfoque y proceso metodológico. Hay una enorme diversidad de enfoques sobre su evaluación.

Todos hablamos de evaluación, pero cada uno conceptualiza e interpreta este término con significados distintos: bien hace usos muy dispares, con fines e intenciones diversas, o bien lo aplica con muy poca variedad de instrumentos, siguiendo principios y normas diferentes, para dar a entender que, en su aplicación, sigue criterios de calidad. Sin duda que cada uno también actúa en nombre de una evaluación de calidad y defenderá que la suya es una buena evaluación. La relación entre ambos conceptos (calidad y evaluación) es estrecha y, en la práctica docente, difícilmente pueda darse la una sin la otra. (Álvarez Méndez, 2001, p. 22)

Para algunos, el énfasis en la concepción de la evaluación se da en lo valorativo, en la emisión de juicios de valor; para otros, el centro es la toma de decisiones; hay

autores que ponen el acento en la ética, en una evaluación al servicio de valores públicos y de los justos intereses de los actores. Precizando el alcance del término, se propone recuperar sintéticamente algunas definiciones sobre los procesos de evaluación en educación, que reflejan lo anteriormente señalado.

Días Sobrino (2004, p.6) menciona que la evaluación es comúnmente entendida como “un sistema de coherencias entre el ser (la realidad encontrada o realizada) y el deber ser (el estándar ideal, preconcebido); y también como un sistema de distinciones entre lo cierto y lo errado, los puntos fuertes y los débiles, los aciertos y desvíos”.

El mismo autor (2003, p. 25) señala que el concepto de evaluación se asocia con “la búsqueda de la calidad y excelencia de la educación superior, comprendiendo a la evaluación como un medio y no un fin en sí misma, como herramienta para la toma de decisión y considerando el carácter continuo y participativo del proceso”.

Según Pérez Gómez (1985, p. 14) el concepto incluye varias acepciones que se suelen identificar con fines diversos: "valorar, enjuiciar, comparar, controlar, fiscalizar"; al que se le podría sumar el de comprender.

Para J. L'Ecuyer (1997, p. 11) se debe “evaluar para mejorar la calidad, descubriendo fortalezas y debilidades y para tomar las decisiones necesarias; debe emitirse un juicio de valor sobre la institución y sus programas, fundamentado en bases sólidas con criterios y estándares conocidos y aceptados y teniendo en cuenta la misión y los objetivos institucionales”.

Menciona D. Ristoff (2003, p. 17) “evaluar es una forma de restablecer compromisos con la sociedad; de repensar objetivos, modos de actuación y resultados; de estudiar, proponer e implementar cambios en las instituciones y en sus programas; se debe evaluar para poder planificar, para evolucionar”

Considerando la finalidad de la evaluación Pedró (1998) siguiendo los conceptos de evaluación sumativa y formativa acuñados por Scriven, indica que tiene dos orientaciones básicas “rendición de cuentas o mejora organizativa”, señalando diferencias significativas entre ambas.

Mientras la rendición de cuenta se centra en el producto, guarda relación vertical con la jerarquía administrativa, comprueba beneficios de las inversiones, generalmente resistida por los actores institucionales y realizada por actores externos con indicadores universales; la mejora organizativa es menos controladora, es autoevaluación, es más

formativa que sumativa, parte de una perspectiva de aprendizaje, el interés intrínseco es el mejoramiento y las palabras claves son aprendizaje, decisión, mejora. (Pedro, 1998, pp. 55-56)

Para una aproximación al análisis de los conceptos sobre la evaluación es posible dar cuenta de analizarlas y agruparlas desde distintas perspectivas, según sea:

*a) Los fines y funciones*

Mora Vargas (2004) y Sánchez Delgado (1998) señala que cualquier tipo de evaluación que se realice en el ámbito educativo, debe cumplir con las siguientes funciones:

- *Función de diagnóstico:* La evaluación de una institución o un programa de estudios debe caracterizar el planeamiento, ejecución y administración del proyecto educativo, debe constituirse en síntesis de sus principales aciertos y desaciertos. De tal manera, que le sirva a las autoridades académicas de orientación o de guía que permita derivar acciones tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación.
- *Función sumativa:* suele aplicarse más en la evaluación de productos, es decir, de procesos terminados, con realizaciones precisas y valorables. Con la evaluación no se pretende modificar, ajustar o mejorar el objeto de la evaluación, sino simplemente determinar su valía, en función del empleo que se desea hacer del mismo posteriormente.
- *Función formativa:* la evaluación se utiliza preferentemente como estrategia de mejora y para ajustar sobre la marcha, los procesos educativos de cara a conseguir las metas u objetivos previstos. Es la más apropiada para la evaluación de procesos, aunque también es formativa la evaluación de productos educativos, siempre que sus resultados se empleen para la mejor de los mismos. Suele identificarse con la evaluación continua, ya que existe una importante relación entre los resultados de la evaluación de la institución o de un programa de estudio con las motivaciones y actitudes de los docentes hacia el trabajo, por ejemplo.

- *Función autoformatora*: se cumple principalmente cuando la evaluación ofrece lineamientos para que, por ejemplo un docente, oriente su quehacer académico, sus características personales, para mejorar sus acciones y resultados. Poco a poco, las personas se tornan capaz de autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño, sus acciones, aprendiendo de sus errores, siendo más consciente de su papel como responsable de su quehacer académico- profesional. En este sentido, desarrolla habilidades especiales en cuanto a lo que sabe, a lo que no sabe y a lo que necesita conocer; de manera que desarrolla una necesidad de autoformación tanto en el plano profesional como en el personal.

*b) Su alcance o extensión*

- *Evaluación global*: se pretende abarcar todos los componentes o dimensiones del centro educativo, del programa, de los docentes; de los estudiantes, etc. Se considera el objeto de la evaluación de un modo holístico, como una totalidad de interacción, en la que cualquier modificación en uno de sus componentes o dimensiones tiene consecuencias en el resto. Con este tipo de evaluación, la comprensión de la realidad evaluada aumenta, pero no siempre es necesaria o posible.
- *Evaluación parcial o sectorial*: pretende el estudio o valoración de determinados componentes o dimensiones de un centro, de un programa educativo, de rendimiento de los estudiantes, de desempeño de profesores, etc.

*c) Los agentes evaluadores*

- *Evaluación interna*: es aquella que es llevada a cabo y promovida por los propios integrantes de una institución (Universidad, Facultad, Departamento, un programa educativo, etc.). A su vez, la evaluación ofrece diversas alternativas de realización: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.
  - *Autoevaluación*: los evaluadores evalúan su propio trabajo (los estudiantes y su rendimiento, los docentes o un programa su propio funcionamiento, etc.). Los roles de evaluador y evaluado son coincidentes en las mismas personas.
  - *Heteroevaluación*: una actividad, un objeto, un sujeto o un producto es evaluado por personas distintas a las personas evaluadas, pero estas personas

no son externas a la institución. Por ejemplo: un Departamento evalúa al Claustro de profesores, un profesor a sus alumnos, etc.)

- *Coevaluación*: es aquella en la que unos sujetos o grupos se evalúan mutuamente (profesores a profesores, alumnos y profesores mutuamente, equipos docentes). Los evaluadores y evaluados intercambian su rol alternativamente.
- *Evaluación externa*: se da cuando agentes externos integrantes a una Facultad o Departamento o de un programa evalúan su funcionamiento. Suele ser el caso de la "evaluación de expertos" y/o "evaluación de pares".

#### d) *El momento de aplicación*

- *Evaluación inicial*: se realiza al comienzo del curso académico y consiste en la recogida de datos en la situación de partida. Es imprescindible para iniciar cualquier cambio educativo, para decidir los objetivos que se pueden y deben conseguir y también para valorar si al final de un proceso, los resultados son satisfactorios o insatisfactorios.
- *Evaluación procesual*: consiste en la valoración a través de la recogida continua y sistemática de datos, de un programa educativo, del quehacer de los profesores, de la eficacia de un profesor, etc. a lo largo del periodo de tiempo fijado para la consecución de unas metas u objetivos. Este tipo de evaluación es relevante en una concepción formativa de la evaluación, porque permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha.
- *Evaluación final*: consiste en la recogida y valoración de unos datos al finalizar un periodo de tiempo previsto para la consecución de objetivos, en el desarrollo de un curso académico, de un programa, etc.

En esta misma perspectiva, las recomendaciones formuladas por la Comisión Europea (1999) sobre la evaluación identifican tres momentos: la evaluación diagnóstica, la evaluación ex - ante y la evaluación ex - post.

- *Evaluación diagnóstica*: es aquella que se realiza para valorar la naturaleza de los problemas actuales o posibles de presentarse.

- *Evaluación ex – ante*: se lleva a cabo antes de la aplicación práctica, supuestamente para evaluar la necesidad de actuar o establecer un punto de partida. Es cuando se planifican los diferentes diseños de acción, para determinar el grado de factibilidad en que podrán acercarse a los resultados esperados; objetivos a largo plazo, objetivos a mediano plazo y metas.
- *Evaluación ex – post*: abarca la totalidad del período de intervención, dando especial atención a los procesos y resultados finales de la evaluación, para fin de obtener información para emprender futuras acciones.

e) *Según la referencia o comparación del objeto de evaluación con un patrón o criterio.*

- *Auto referencia*: en caso de que la referencia sea el propio sujeto (sus capacidades e intereses, las metas que se había propuesto alcanzar, considerando un objeto de la evaluación en si mismo (las características de partida de un programa, los logros educativos)
- *Heteroreferencia*: en el caso de que las referencias no sean el propio sujeto, centro, programa, etc., Puede ser:
  - *Referencia o evaluación criterial*: donde las que se comparan los resultados de un proceso educativo cualquiera con los objetivos previamente fijados, o bien con unos patrones de realización, con un conjunto de situaciones deseables y previamente establecidas. Es el caso en el que comparamos el desempeño del docente con los objetivos que debería haber alcanzado en un determinado plazo de tiempo
  - *Referencia o evaluación normativa*: El referente de comparación es el nivel general de un grupo normativo determinado (otras instituciones, profesores).

La evaluación no es un vagón añadido, no es una acción añadida al final del proceso, sino que surge desde el comienzo (de hecho la detección de ideas previas constituye la primera actividad del proceso de evaluación) (...) Debe ser la luz que ilumine los problemas para percibirlos con la mayor nitidez posible y permitir la búsqueda de estrategias de solución adecuadas. (Sánchez Delgado y Gairín Sallán, 2008, p149)

### 3.3. Modelos de evaluación

Al igual que el ítem anterior, para una sistematización de los modelos de evaluación hay múltiples propuestas que suelen clasificarse en función de los paradigmas y de los enfoques metodológicos que los sustentan. Según Pérez Gómez (1985, p. 428) “los modelos de evaluación responden a dos paradigmas básicos: el experimental o positivista y el cualitativo”. De allí surgen tres perspectivas: la tradicional o cuantitativa; la holística y la de proceso.

Desde una *perspectiva tradicional*: Evaluar significa establecer los medios para verificar si los objetivos definidos previamente han sido alcanzados. Toda instancia evaluadora se halla vinculada a la valoración de los aprendizajes de los alumnos, por tanto el interés radicaba específicamente en la “eficacia” de lo enseñado lo cual exigía inexorablemente información cuantitativa.

Desde una *perspectiva holística*: Evaluar supone la focalización en las decisiones que se estiman serán tomadas tras la evaluación. Se realiza a través de todo el proceso y no al finalizar. Se coloca un mayor énfasis en los componentes estructurales que en establecer comparaciones.

*La evaluación como un proceso*: Evaluar supone valorar particularmente las metodologías cualitativas como la observación, entrevista, registro, cuestionarios, análisis, ya que esta metodología es más sensible a los cambios y adaptable a la complejidad del sistema educativo, que es complejo y cambiante. Los modelos cualitativos intentan reinterpretar los hechos sociales contraponiéndose con la perspectiva científico-cuantitativa que pretende medir “objetivamente” los fenómenos humanos.

En esta línea, Patton (1990) distingue evaluaciones que se realizan desde el método cuantitativo y las que se realizan desde el cualitativo. Parafraseando al autor citado, *los métodos cualitativos* permiten al evaluador: estudiar temas seleccionados en profundidad y detalle; aproximarse al campo son contar con categorías de análisis predeterminadas, lo cual contribuye a la profundización, a la apertura y al detalle propias de la indagación cualitativa (por ejemplo: evaluación iluminativa y evaluación “naturalista”). *Los métodos cuantitativos* requieren del uso de medidas estandarizadas, de manera tal que “las variaciones en las perspectivas y experiencias de las personas, puedan acomodarse en un número limitado de categorías de respuestas predeterminadas

a los cuales se les asigna un valor numérico” (por ejemplo: el modelo de verificación de logros). El propio autor advierte la necesidad de un uso complementario de ambos métodos, apoyándose en las fortalezas de cada uno y reduciendo sus debilidades. Ejemplo de esto es el modelo de toma de decisiones y la evaluación enfocada en la utilización.

Otra clasificación para el desarrollo de los distintos enfoques sobre los modelos de evaluación es la propuesta de House (1994, p24) “plantea ocho modelos de evaluación: de análisis de sistemas; de objetivos conductuales; de la crítica del arte; de la revisión profesional; cuasi jurídico; sin objetivos definidos; estudio de casos y decisional”. Brevemente los modelos se caracterizan por:

*Modelo sin objetivos definidos (libre de metas)* busca responder a la pregunta: *¿Cuáles son todos los efectos de la implementación de un programa?* Se refiere a reunir datos directos de los efectos y efectividad de un programa sin el condicionamiento de metas de evaluación. Utiliza la descripción y la experiencia directa con el objeto o sujeto evaluado. El evaluador debe despojarse de los juicios sobre lo que el programa trata de hacer (*deber ser*), por lo que requiere que el evaluador se enfoque en *lo que es real, lo que realmente sucede* en una institución o programa y *cómo es el resultado* de ese programa. Sólo así el evaluador podrá estar atento y abierto a lo que puede surgir de los datos del propio programa. Un referente de este modelo es M. Scriven.

*Modelo decisional (transaccional)* se concentra “en el modelo educacional en sí, utiliza varios métodos de investigación (...) enfatiza la percepción y el conocimiento como un proceso transaccional” (House, p. 54). Busca comprender los fenómenos, programas y personas en el contexto y supone que, mediante el análisis inductivo de los datos recabados de entrevistas abiertas, y la observación de las actividades, se obtiene “un entendimiento más significativo”. Se pregunta *¿Es eficaz el programa? ¿Qué partes son eficaces?* Referentes de este programa son D. Stufflebeam y M. Patton.

*Modelo de estudio de casos (toma de decisiones)* se sustenta en la idea que “la evaluación está estructurada por las decisiones que van a ser tomadas. Por tanto, el evaluador debe prever la información en estas decisiones particulares” (House, 56) Es decir, el evaluador es quien tiene la responsabilidad de generar un contexto de por medio de la evaluación para tomar una decisión, que permita a los distintos actores corregir “errores del programa que no permite alcanzar los objetivos”; es decir

mejorarlo. Se cuestionan ¿qué les parece el programa a distintas personas? La elección de los métodos de evaluación depende de los propósitos y naturaleza de la evaluación. Un autor referente de este modelo es R. Stake y D. Stufflebeam.

*Modelo de revisión profesional (acreditación y certificación)* se caracteriza por seguir las pautas, lineamientos, estándares que fija un organismo acreditador. Busca evaluar la capacidad de una institución, un programa, un docente de brindar los servicios públicos que son su responsabilidad. Se cuestionan ¿cómo clasificarían los profesionales un determinado programa? Usualmente se realiza ex ante y/o ex post de la implementación de un programa y se realiza mediante el expertos, que puede incluir o no una autoevaluación previa.

*Modelo de objetivos conductuales* –que se desarrolla con más detalla en este apartado- tiene por objeto la descripción-medición del alcance de los objetivos por parte del objeto –sujeto evaluado para decidir la revisión, aceptación o rechazo de un proyecto, programa, etc. Para ello, es necesario preestablecer metas u objetivos en términos de conductas o indicadores cuantitativos y, a partir de allí, la construcción de instrumentos, recopilar la información y así, comparar los datos con los objetivos. Se preguntan si un programa alcanza los objetivos y si es productivo. Un representante de este modelo es R. Tyler y B. Bloom.

*Modelo de crítica de arte* se pregunta: ¿El programa resiste a la crítica? ¿Aumenta el aprecio por el público? La evaluación es realizada por expertos que, a modo de curadores de arte- efectúan una revisión crítica del objeto-sujeto de evaluación y de su implementación. Se toma en cuenta la opinión o apreciación del público y, los juicios evaluativos al basarse en apreciaciones personales de los expertos, no se busca unanimidad en los mismos. Un representante de este modelo es E. Eisner.

*Modelo de evaluación adversativa o por adversarios* se sustenta en la práctica del Derecho. La metodología que se utiliza, puede tomar la forma de un juicio legal, con evaluadores a favor y otros en contra del sujeto-objeto evaluado. Se basa en comparar o describir todos los aspectos –positivos y negativos- de una innovación. Se preguntan sobre los argumentos en pro y contra de un programa. Referentes de este modelo es T. R. Owen y R. Wolf.

*Modelo de análisis de sistemas* responde a cuestiones referidas a si se han alcanzado los efectos previstos y cómo pueden lograrse los mismos efectos de manera más

económica. Es decir, cuáles son los programas más eficientes. Se definen algunas medidas de resultados, para establecer relaciones de causa a efecto entre los programas y resultados, mediante análisis de correlación u otras técnicas de estadística. El evaluador debe ser capaz de representar “las opciones organizativas y deducir los objetivos deseados, así como la eficacia relativa de las distintas estrategias para alcanzarlos”. (House, p. 25). Un referente de este modelo es R. McNamara

Autores como Stufflebeam (1985) sostiene que no todos los modelos se constituyen en “verdaderos modelos dada su poca racionalidad sobre la naturaleza misma de la evaluación”; y dada esta característica, los clasifica en tres modelos:

*Los pseudoevaluativos* son aquellos que, aun recogiendo rigurosamente la información, no revelan las verdaderas conclusiones, la falsifican o la transmiten de modo selectivo.

*Los cuasievaluativos* son estudios cuyo objeto es resolver un problema concreto mediante una metodología adecuada sin enjuiciar el valor y el mérito de lo analizado.

*Los verdaderamente evaluativos* son aquellos que estudian bajo una visión integral y sin prejuicios, los elementos de un sistema institucional con el fin de mejorarlo. Algunos modelos que se ajustan a esta última categoría, son los planteados por Cronbach, Stufflebeam, Hamilton, Parlett, Mc Donald, Stake y Scriven.

Otra clasificación es la propuesta por Colás y Rebollo (1993, p. 46) quienes agruparon los modelos de evaluación en tres grandes grupos: objetivistas, subjetivistas y críticos – holísticos.

*Los modelos objetivistas* conciben la evaluación como la determinación del valor o mérito de una institución. Los criterios de evaluación se asientan en el grado de productividad y el nivel de eficiencia con que se consiguen los resultados. Los mismos deben ser generalizables, reproducibles y verificables por otros profesionales. La información evaluativa debe ser “científica” – objetiva y su análisis se realiza mediante técnicas estadísticas, que aseguren el rigor científico en las conclusiones. Algunos de los modelos que se ajustan a esta categoría son los propuestos por Tyler, Cronbach, Stufflebeam y Scriven.

*Los modelos subjetivistas* surgen a partir de un cambio de paradigma en la evaluación (introduciendo aspectos cualitativos a las evaluaciones) en respuesta a la pretendida objetividad en el proceso evaluativo. Los aportes han supuesto un cambio

fundamental en la manera de concebir la evaluación y su metodología específica, dando un gran énfasis a la concepción de la evaluación como un proceso “consensuado” entre todos los participantes y el evaluador. En esta perspectiva se encuentran los modelos de Parlett y Hamilton; Stake; Guba y Lincoln, Mc Donald, entre otros referentes.

*Los modelos holísticos* se basan en las ideas de Morin (2001) y suponen “la reflexión consciente que realizan los evaluados al explicarse el significado de los problemas que van surgiendo, y así tomar decisiones sobre su posible resolución, mediante un dialogo, que implica la participación activa de los evaluados” (Garduño Estrada, 1999). En este enfoque, el objeto- sujeto de la evaluación es considerado en su integridad y en su contexto, como alternativa a la fragmentación de los objetos – sujetos de la evaluación en distintas dimensiones o ámbitos o esferas cognitivas y afectivas, como sucede en otros modelos.

House (1994) afirma que *muchos teóricos eminentes de la evaluación no se comprometen con ningún enfoque concreto* (House, p 22) siguiendo esta idea, se ha elegido no encuadrar a ninguno de los teóricos en algún enfoque sino describir cada propuesta, a fin de conocerlas, analizarlas y reflexionar cómo pueden contribuir a la evaluación en general, y a la evaluación de la función docente universitaria, en particular.

### ***1) La evaluación orientada al logro de los objetivos: Tyler***

Tyler, si bien desarrolló fundamentalmente la evaluación de programas educativos, sentó las bases para el desarrollo de modelos de evaluación institucional, de ahí su referencia. El modelo de Tyler se orienta hacia la toma de decisiones, basadas en la correspondencia real entre los objetivos del programa y los resultados obtenidos.

El proceso a seguir dentro de este modelo se dirige a las siguientes acciones: 1. Especificar metas y objetivos del programa. 2. Estricta delimitación de estos objetivos de modo jerárquico (de mayor a menor concreción) en términos de objetivos medibles. 3. Seleccionar o elaborar instrumentos adecuados para medir las situaciones o condiciones del programa en que se produce o no la consecución de dichos objetivos. 4. Recopilar la información necesaria utilizando los instrumentos de medida del punto anterior sobre dicha consecución o no de los objetivos. 5. Análisis comparativo de lo

logrado, que se deduce de la información recopilada y de lo que quería lograr (objetivos/metast establecidas previamente).

El modelo propuesto considera la evaluación a partir de los objetivos, como elementos orientadores del proceso de evaluación al corregir el camino real del proceso educativo, en función de lo que se ha planificado. Tyler limita la evaluación a la valoración de los resultados de manera exclusiva.

## ***2) Planificación evaluativa o evaluación funcional: Cronbach***

Otro exponente del modelo objetivista es Cronbach, quien aporta a la evaluación su función política. Desde la mirada del autor, los datos y las informaciones que se recogen en las evaluaciones responden -en la mayoría de los casos- a motivaciones políticas. En este sentido, el proceso para llegar a los resultados también debe ser objeto de evaluación. La evaluación debe tener la misma flexibilidad tanto respecto a sus propios resultados como a los intereses cambiantes de la comunidad política. Las evaluaciones se realizan a solicitud de un administrador que contrata al evaluador en calidad de experto, aplica técnica de muestreo, valoración y análisis estadísticos. Desde su posición, el evaluador puede y debe aportar su visión acerca de las posibilidades del diseño de la evaluación antes que se produzca la toma de decisiones política, siempre haciendo uso de extrema prudencia con los responsables políticos de la evaluación. Los aspectos clave que se consideran para una buena evaluación son la conciencia política, la mentalidad abierta y la buena comunicación establecida por el evaluador, con los responsables políticos.

La evaluación está concebida para acelerar el proceso de aprendizaje por medio de la comunicación entre el evaluador y las instancias políticas. Se coloca el énfasis en el trabajo en equipo ya que, según Cronbach, ningún individuo está totalmente calificado para encargarse solo de la planificación de la evaluación, la responsabilidad debe ser compartida por un equipo.

A diferencia del modelo de Tyler, Cronbrach incorpora a la evaluación del producto, la evaluación de los procesos de implementación y la opinión del evaluador como una dimensión relevante para realizar una adecuada toma de decisiones.

### **3) *La evaluación orientada a la toma de decisiones para la mejora: Stufflebeam y Shinkfield***

Un modelo que surge a finales de los años 60 y que redefine la evaluación proponiendo una evaluación alternativa a la de Tyler, es la propuesta por Stufflebeam y Shinkfield.

Estos autores parten de la concepción de que la evaluación es el proceso de: identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, planificación, realización y, el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para, la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y, promover la comprensión de los fenómenos implicados. (Mediano, 1996, p155)

La evaluación es un proceso mediante el cual se proporciona información útil para la toma de decisiones. Evaluación “es el estudio sistemático planificado, dirigido realizado con el fin de ayudar a un grupo de clientes a juzgar y perfeccionar el valor o mérito de algún objeto” (Stufflebeam, 1987, p.67)

Para llevar adelante dicho proceso, Stufflebeam y Shinkfield plantean lo que llaman el modelo CIPP, que es la enumeración de cuatro tipos distintos de evaluación:

- *Evaluación del contexto (C)*
- *Evaluación de los inputs (I) (entrada/diseño/planificación)*
- *Evaluación del proceso (P)*
- *Evaluación del producto (P)*

El primer tipo de evaluación se centra en el análisis de la población objeto de la intervención, en la valoración de sus necesidades, identificación de programas de intervención alternativas y análisis de la coherencia de los objetivos propuestos. El segundo se centra en el análisis de los programas, entrada, diseño y la planificación de la intervención. La evaluación del proceso lo hace en el análisis de la realización de la intervención, las actividades desarrolladas y la implementación del programa. La evaluación del producto incide en el análisis de los resultados, poniéndolo en relación con los objetivos y la información obtenida en los otros tipos de evaluación.

Sus aportes se evidencian en la cuestión de los contenidos de la evaluación, fundamentalmente en el producto y en algunos casos en el proceso, ampliando la

metodología tradicional, creando una alternativa complementaria: una evaluación totalizadora. En este modelo también se debe prestar interés en: cuáles son las necesidades, si están plenamente recogidas en los programas/servicios, cómo se implementan éstos y cómo funcionan.

Stufflebeam y Shinkfield proponen una alternativa diferente a la de Tyler y Cronbrach, tanto al concepto de evaluación como a sus criterios. Su modelo traspasa los marcos sobre el evaluar la realización de los objetivos previstos sino la medida en que su consecución contribuye a la satisfacción de las necesidades del “contexto.” En este sentido, Mediano, C (1996) al referirse a la teoría de Stufflebeam y Shinkfield, señala que “además de ampliar la metodología evaluativa tradicional, conciben los objetivos perseguidos e inmediatos y también los mediatos. Consideran los objetivos como nuevos tipos de evaluaciones tales como: evaluación de necesidades o “contexto”, de planificación, intervención, de “resultados”, “producto” hasta llegar dentro de esta última a proponerse un tipo de evaluación de impacto”. (Mediano, 1996, p. 155)

#### ***4) Evaluación sin referencia a objetivos o como ciencia de la valoración: Scriven***

El modelo de Scriven, coetáneo al anterior también se oponía al modelo basado en objetivos. Este autor sostiene que la evaluación “es el proceso sistemático de recogida de datos, incorporando al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios, a su vez, se actualizarán en la toma de decisiones con objeto de mejorarla actividad educativa valorada” (Scriven, 1967, p.39).

Para ello, se propone que el evaluador desconozca deliberadamente los objetivos, ya que pueden obstaculizar la evaluación de otros muchos aspectos, limitando la evaluación únicamente a los indicadores de los objetivos predeterminados. “El resultado de esta acción es que la información que se obtenga de ellos sea incompleta y errónea. Incluso, alerta el autor, que los resultados no previstos sean tal vez los más importantes a considerar en el valor o mérito de objeto evaluado que aquellos identificados inicialmente como objetivos” (Mediano, C 1996, p. 163)

Los criterios que Scriven desarrolla en su modelo son los siguientes: 1. Antecedentes, contexto, recursos y función del programa/servicio que se quiera evaluar. 2. Sistema de distribución del programa/intervención. 3. Descripción de los usuarios o

población objeto de la intervención. 4. Necesidades y valores de los que se ven realmente afectados por la intervención. 5. Existencia o no de normas o criterios previos para la evaluación. 6. Proceso de intervención social. 7. Los resultados de la misma. 8. Los costos de la intervención. 9. La comparación con programas/servicios alternativos.

Este modelo toma como criterio de evaluación las necesidades de los usuarios/consumidores. Toma como grupo de referencia a los receptores de la educación más que a las autoridades políticas, basados sobre las necesidades políticas y las necesidades del cliente, pasando a un plano secundario los objetivos e intenciones predeterminados. Estas necesidades, intereses, pensamiento y aspiraciones de los individuos son, sin embargo, definidas de forma externa y objetiva por parte del evaluador. La identificación objetiva junto con el rol del evaluador sitúa a este modelo en una perspectiva objetivista.

En relación con el contexto, Mediano (1996) refiere que Scriven si bien percibe las limitaciones del concepto de “contexto”, ante las limitaciones del entorno social, se propone recoger todo tipo de información de manera extensiva, tanto “como se lo permitan los recursos”. Sin embargo, alerta la autora, “aunque pretende superar la falta de objetividad de los criterios evaluativos en base a elementos del entorno social, pone en manos del evaluador la determinación del entorno, constituyendo un factor no regulado dentro del sistema”. (Mediano, C, 1996 p. 165)

Otro importante aporte de Scriven (1967) es la distinción entre evaluación formativa y evaluación sumativa. La primera, es parte integrante del proceso de desarrollo sea de un programa, de un proceso, de un sujeto o de un objeto y proporciona información continua para planificar y para perfeccionar aquello que esté realizando o desarrollando. En cambio, la función sumativa "calcula" el valor del resultado y puede servir para investigar todos los efectos de éstos. Estas ideas son profundizadas por Bloom, Hastings y Madaus (1971 y 1981) quienes agregan una nueva categoría, la evaluación diagnóstica o inicial, que ha sido desarrollada en apartados anteriores.

En este sentido, la trascendencia de estos tres modos o tipos de evaluación –que en un principio se orientaron a los aprendizajes- no son excluyentes entre sí. Muy por el contrario son complementarios ya que cada uno desempeña una función específica. En la actualidad se utilizan asiduamente para el análisis de los modelos de evaluación institucional y de la función docente.

### **5) *La evaluación centrada en la utilidad: Patton***

Siguiendo la línea de Stufflebeam, Patton describe su posición filosófica como “pragmática” y caracteriza su propio enfoque como una *evaluación centrada en la utilidad*. Su característica principal es el papel que se le otorga a un grupo focalizado de usuarios relevantes para la elección de las estrategias e instrumentos empleados en las diferentes etapas y pasos de la evaluación.

La evaluación "es la recolección sistemática, el análisis y la interpretación de la información acerca de las actividades y resultados de los programas en función de interesar a las personas a efectuar juicios de valor acerca de aspectos específicos que afectan el desenvolvimiento de un programa". (Patton, 1990, p. 17) Entonces, no se trata únicamente de evaluar el valor o mérito del objeto-sujeto evaluado, sino de apreciar pragmáticamente si se van logrando sus objetivos y de ayudar a tomar las mejores decisiones para alcanzarlos.

Desde esta perspectiva, el análisis es el proceso mediante el que se ordena la información, se organiza dentro de determinadas categorías y unidades descriptivas básicas. La interpretación implica dar significado y sentido al análisis, explicando los patrones descriptivos, buscando relaciones y nexos entre las dimensiones descriptivas. La evaluación implica hacer juicios y dar valor a lo que se ha analizado e interpretado para “para aumentar la efectividad humana por medio de una investigación sistemática y basada en datos” (Patton, p. 11).

Desde este modelo, no hay criterios únicos de valor sino criterios locales, contextuales y temporales. Los intereses particulares, los propósitos y objetivos de los usuarios, la utilidad práctica del presente (aquí-y-ahora) fijarían el foco de la evaluación y lo regirían todo: la epistemología, el concepto de verdad, los métodos y las técnicas a usar e incluso, el concepto de “rigor” y de “validez”, que es también pragmático. La propuesta de evaluación se desarrolla en cuatro fases fundamentales: descripción profunda y detallada; organización y análisis de la información; interpretación y sentido del análisis; emisión de juicios de valor.

### **6) *Neopositivismo***

El neopositivismo, surge a principios de la década de los veinte del siglo pasado, específicamente en el llamado Círculo de Viena. Algunos de sus exponentes han sido Moritz Schlick, Otto Neurath, Charles Morris, Alfred Ayer, Rudolf Carnap, Karl Popper y Ludwig Wittgenstein.

Pueden identificarse dos etapas en el desarrollo del neopositivismo, la primera, el positivismo lógico de los fundadores del Círculo de Viena, en la que se busca dar sentido empírico al lenguaje a través de la teoría verificacionista del significado lo que apunta hacia el estructuralismo como enfoque metodológico y, la segunda etapa establece un criterio de sentido a partir de la posibilidad de definir de manera explícita cualquier término teórico empleando únicamente términos observacionales. Para esta corriente, el conocimiento se produce a partir de la investigación empírica que es tarea de las diversas ciencias, y el análisis lógico de la ciencia, que es tarea de la filosofía. Es decir, sostiene la construcción de una ciencia unificada, basada en la observación y en el lenguaje de la lógica. Los enunciados científicos son verdades lógico-matemáticas o han de ser reducidos a un lenguaje observacional, empírico.

Entre sus principios se sostiene un único método para todas las ciencias: la inducción -que va de casos singulares a leyes generales- (monismo metodológico, que deben fundamentar sus enunciados en los hechos observados (método de verificación), para lo cual se requiere contar con un número extenso de casos para constatar la validez de una teoría y, la observación debe ser neutra (neutralidad), distanciando las ciencia del contexto en que se produce, ya que los filósofos debían ocuparse únicamente del análisis lógico del lenguaje de la ciencia (interpretar los hechos desde una posición “neutral”).

Sus ideas básicas se fundamentan en la llamada “teoría verificacionista del significado” y giran en torno a la comprensión y distinción de los llamados contextos de descubrimiento y de justificación. “Se prestó un interés especial por los fundamentos epistemológicos de las teorías científicas, por lo que (...) el tema central de sus debates fue la demostración lógica de los descubrimientos, leyes y categorías de la ciencia con la ayuda del método inductivo” (Ferrater Mora, 1973, p. 424)

En cuanto a la educación, para el neopositivismo, la pedagogía es una ciencia empírica, ubicada entre las ciencias sociales y a la cual se aplica el mismo canon de las

ciencias naturales y para la que se utiliza el llamado método científico. Se concibe la enseñanza sólo como práctica, con labor meramente reproductora.

Estas corrientes refuerzan el ideal racionalista que propone una educación intelectualista, instructivista e instrumental; y apuntan a un paradigma educacional científicista, tecnologista y pragmático que considera la educación “tal cual es” y propone modelos educativos que responden solo a las necesidades económicas de la sociedad, en especial a las leyes del mercado capitalista, a la formación de un individuo capaz de adaptarse de manera “eficiente” a los nuevos códigos del capitalismo desarrollado. Estas teorías en general se centran en lo metodológico, descuidando los contenidos y la formación de valores humanos críticos y revolucionarios. (De Alba, Díaz Barriga y Viesca, 1984, p. 18)

Y aunque muchas de estas corrientes se presentan a veces como un paradigma nuevo y crítico en relación con el positivismo, en realidad representan, en sentido general, una renovación del mismo. Sin embargo, estas corrientes “han aportado un desarrollo significativo de los saberes acerca de los mecanismos internos del conocimiento humano, la importancia de la actividad mental del sujeto; han defendido el valor de la razón y la ciencia y han puesto la técnica al servicio de la educación aumentando su eficiencia y el ahorro de recursos”. (De Alba, Díaz Barriga y Viesca, 1984, p. 19)

En cuanto a la evaluación, asentado en los principios neopositivistas, surge el concepto de calidad total, “que enfoca en los clientes externos e internos de una organización buscando la coordinación máxima de los miembros de las organizaciones, integrando las habilidades y las emociones de los trabajadores” (Valenzuela Fernández y Rosas Ferre, 2001, s/n). La evaluación se realiza a partir de la implementación de un sistema de control anticipado desde la gestión empresarial misma, buscando diseminar los principios de calidad a todas las actividades de una empresa. “Con la calidad total, la categoría de calidad se transforma en una dinámica difusa al interior de las organizaciones, operando de manera automática a partir de su interiorización en la mente y corazón de los obreros y la dirección de las empresas”. (Valenzuela Fernández y Rosas Ferre, 2001, s/n)

Desde este enfoque, el concepto de calidad total ingresa al sistema educativo, por “la deficiencia del sistema de dar cuenta de la calidad de sus productos”, deficiencia que ha sido definida y orientada desde afuera de la escuela y por agentes que en esencia no son educadores. Más allá de esto, los modelos de “calidad total o de excelencia” se han adaptado, expandido y asentado en muchos países e instituciones educativas.

### **7) *Baldrige National Quality***

La presentación de este apartado se basa en el análisis realizado por Valenzuela Fernández y Rosas Ferre, 2001 y con información apartada en la página web del Programa Baldrige National Quality.

El Programa Baldrige National Quality se inicia en 1987 en EE. UU. En este modelo, la gestión por calidad total (Total Quality Management, TQM) puede definirse como la gestión de un sistema para maximizar la calidad de los procesos y productos del sistema que cumplan o excedan las necesidades y expectativas de los clientes y/o consumidores del sistema. Bajo esta perspectiva, el TQM aplicada al sector de educación es definido un concepto multifacético, en donde se concibe a “una institución educativa desde un enfoque sistémico, lo cual supone un sistema de gestión, un sistema técnico y un sistema social, y en donde los principios de calidad son implementados totalmente”. (Programa Baldrige National Quality, s/n)

Los objetivos del Programa Baldrige se asientan en que, la identificación y comprensión de la relación entre los procesos y la excelencia en el desempeño organizacional en las universidades permitirá desarrollar un modelo de gestión que ayude a tomar mejores decisiones para incrementar la productividad de las instituciones de educación superior.

El programa tiene una “perspectiva sistémica” y sugiere que las siete categorías Baldrige deben estar alineadas para la gestión exitosa del desempeño de las organizaciones. Dichas categorías son: liderazgo; planeación estratégica, orientación en los alumnos, grupos de interés y al mercado; medición, análisis y gestión del conocimiento; orientación en el personal; administración de procesos y resultados del desempeño organización.

El sistema pretende satisfacer las necesidades de los diversos grupos de interés, por medio del diseño de un sistema basado en ciertos principios y prácticas. Debe

incorporarse dentro del ámbito de la calidad, las entradas en la forma de estudiantes, facultad, personal e infraestructura; la calidad de los procesos en la forma de actividades de enseñanza-aprendizaje y la calidad de las salidas en la forma de los estudiantes que egresan del sistema. Por lo tanto, en educación los criterios para la calidad dependen de un mayor número de partes involucradas: estudiantes, personal, facultad, industria, socios y la sociedad en general; por lo que es esencial que los procesos involucren a todos los grupos de interés, con el fin de determinar las necesidades específicas y ofrecer un servicio orientado al cliente.

#### **8) *Modelo Europeo para la Gestión de la Calidad Total (EFQM)***

El Modelo Europeo para la Excelencia Empresarial, se desarrolló en 1991 en consonancia con el modelo Baldrige en los EE.UU. como marco para la autoevaluación de la organizaciones y como base para evaluar las solicitudes al Premio Europeo de la Calidad, que ha sido concedido por primera vez en 1992. En 1999 y tras un proceso de revisión se presentó la versión actual del modelo que pasó a denominarse Modelo EFQM de Excelencia.

El EFQM propone un modelo constituido por un conjunto de factores o criterios que interrelacionados entre sí definen a una organización teóricamente excelente, capaz de lograr y mantener los mejores resultados posibles. La aplicación de este modelo a cualquier organización consiste en realizar una evaluación de los diferentes elementos que la integran (valores, modelo de gestión, procesos, resultados, etc.) y comparar los resultados con el referente teórico definido por la EFQM. Esta comparación permite, fundamentalmente, identificar los puntos fuertes y las áreas de mejora de la unidad que se evalúa y facilita una visión de su situación respecto a la excelencia sostenida definida por el modelo. Desde esta perspectiva el Modelo EFQM puede ser considerado como una herramienta de identificación de oportunidades de mejora, pero con la ventaja de que al utilizar un referente permite realizar una evaluación global, en profundidad y sistemática, sin descuidar ninguno de los aspectos importantes que pueden determinar la calidad de la organización. Además, la información suministrada por la evaluación resulta de gran ayuda para comprender y analizar los motivos de las deficiencias detectadas, promueve la identificación de soluciones creativas y facilita la puesta en marcha de acciones de mejora. Basada en la mejora continua, el modelo se orienta a la

organización sobre los reajustes que se deben realizar en los recursos, actividades y objetivos para la consecución de una organización más eficiente.

El Modelo está compuesto por nueve criterios diferenciándose claramente dos partes: el grupo formado por los llamados "Agentes Facilitadores" que se refieren a lo que la hace organización y cómo lo hace, y el grupo de criterios "Resultados" que dan cuenta de los logros obtenidos por la organización respecto a todos los grupos de interés (clientes, trabajadores, sociedad) y en relación a los objetivos globales. La premisa establecida por el modelo explica cómo los "Agentes Facilitadores" son los determinantes de los Resultados alcanzados. El planteamiento genérico de cada uno de los criterios se especifica mediante un conjunto de sub-criterios, hasta completar un total de 32, que detallan su contenido. De igual forma en cada sub-criterio se recogen las llamadas áreas a abordar o de interés que aclaran, a modo de ejemplo de las mejores prácticas de gestión, cuál es el significado y alcance de cada criterio. A cada una se le otorga un puntaje predeterminado. Los 9 criterios son: Liderazgo. Política y estrategia. Personas. Recursos y alianzas. Procesos. Resultados relativos a los clientes. Resultados relativos al personal. Resultados relativos a la sociedad. Resultados clave.

El modelo se presenta como un instrumento genérico y muy flexible de forma que puede ser utilizado en cualquier tipo de organización o empresa, independientemente del tamaño, sector, o carácter público o privado, y puede referirse tanto a la totalidad de la organización como a diferentes divisiones, unidades o servicios. Tiene "un carácter no prescriptivo", en el sentido de que la aplicación del modelo no dicta lo que hay que hacer sino que debe ser cada unidad la que decida las acciones a emprender, reconociendo que las propias características y singularidades de cada organización que pueden determinar el camino a seguir para mejorar la eficiencia de una organización.

Fundamenta su estrategia en la autoevaluación. Este abordaje indica claramente el compromiso de la propia organización por el aprendizaje y la mejora continua, centrandose en estos aspectos los objetivos de la propia evaluación, en lugar del reconocimiento externo. La autoevaluación se completa con una evaluación externa sólo en los casos en que la organización decida presentarse al Premio Europeo a la Calidad otorgado por la EFQM, en cuyo caso la organización deberá elaborar una memoria para ser valorada por un grupo de evaluadores externos. Como instrumento de identificación de oportunidades de mejora, la autoevaluación que propone el modelo tiene un carácter

sistemático, periódico y altamente estructurado, de forma que se revisan de una forma lógica y ordenada todos los aspectos críticos de una organización que pueden tener influencia en la calidad. La incorporación del aprendizaje adquirido tras la evaluación en desarrollo de planes de mejora, confieren al modelo un carácter dinámico que posibilita adaptarse a las necesidades cambiantes de los clientes y de otros grupos de interés, a la disponibilidad de recursos de cada tiempo y la detección y ajuste de deficiencias potenciales.

### **9) Normas ISO**

La ISO 9000 es una norma que pretende gestionar y asegurar la calidad de los sistemas. Los sistemas de la calidad se desarrollan empleando la Norma ISO 9000 y consecutivas. En esta norma, se especifican una serie de requisitos que debe cumplir una organización. Los requisitos de la norma ISO 9000:2000 son flexibles y algunos de ellos se pueden omitir dependiendo de las necesidades o características de cada organización. Tras la adecuación de la organización a la normativa y el desarrollo de su correspondiente documentación que refleja el "modus operandi" de la organización (manuales de calidad y de procedimientos), una organización certificadora neutral analiza si realmente la organización cumple con los requisitos de la normativa. Si el sistema está correctamente desarrollado, la entidad certificadora emitirá el correspondiente certificado indicando la conformidad del sistema. La principal característica de los sistemas de gestión de la calidad según norma ISO 9000 es que sirve para demostrar a terceros la calidad del sistema con las ventajas que ello conlleva.

A estos modelos se han unido recientemente otras categorías provenientes de otras disciplinas como las de organizaciones complejas, organizaciones que aprenden, organizaciones inteligentes y organizaciones reticulares, las cuales buscan evidenciar que al interior de las organizaciones surgen condiciones emergentes no previstas, que el aprendizaje no solamente se desarrolla y agrega en los individuos sino también en las organizaciones.

### ***10) La evaluación respondiente: Stake***

El modelo de Stake se desarrolla en dos etapas, la primera que se desarrolla a finales de los años 60, basado en la concepción Tyleriana de comparación entre los resultados deseados y los observados. Su tendencia metodológica lo conduce a elaborar dos matrices de datos: una para recoger este tipo de información y otra para analizarla.

En este modelo, los conceptos de antecedentes, transacciones y resultados son fundamentales. Los antecedentes se refieren a las condiciones previas. El evaluador debe realizar un diagnóstico de las condiciones personales, institucionales y del contexto que se aplica el programa. La información referida a las transacciones es de carácter procesual. Este incluye las interacciones entre los actores del sistema. Los resultados se refieren a los logros conseguidos: incluye actitudes generadas, capacidades desarrolladas y aspiraciones de los participantes y debe contemplar los efectos secundarios y las consecuencias inesperadas, producto del impacto causado en los participantes.

La segunda etapa, puede ubicarse en el año 1975, cuando Stake presenta un modelo de evaluación producto de la evolución de su propuesta anterior. Esta alternativa rompe con la tradición Tyleriana basado en la medición y la comprobación de los resultados. Desde este enfoque, la finalidad de la evaluación es responder a los problemas y cuestiones reales que se plantean los alumnos y profesores. El propósito fundamental del proceso de recogida de información es fomentar la comunicación y el debate acerca de las intenciones iniciales de la evaluación y como estos han podido ir cambiando. Entre los presupuestos del modelo se encuentra el cambio de actitudes, opiniones y creencias de los implicados en la evaluación, por eso se propone una evaluación continua y fluida entre evaluador y evaluados; con el objetivo de investigar y solucionar los problemas que se puedan producir durante el proceso. Esta forma de evaluar exige un método flexible, interactivo, holístico, subjetivo y orientado hacia el cliente. Las interpretaciones de los implicados en la institución que es evaluada son imprescindibles para el desarrollo de la evaluación.

Stake se propone establecer la relación funcional existente entre los resultados esperados y los contingentes, es decir los casuales, tratando de profundizar en las relaciones causa-efecto, adentrándose en el estudio de las regularidades que habrán de determinar los fenómenos contingentes. El autor sostiene que una evaluación puede ser abordada desde un paradigma cuantitativo al que refiere como “basado en estándares”, o

“a partir de criterios y desde un paradigma cualitativo, que refiere como “compreensivo” o “interpretativo”. Ambas maneras de comprender la evaluación son complementarias e implican que “cada vez que evaluemos, necesitaremos tanto una evaluación basada en estándares como una evaluación comprensiva. Juntas, rara vez se suman la una a la otra, pero gracias a las visiones separadas que nos proporcionan, podemos movernos con una mayor sensibilidad, pensar con mayor profundidad, informar con mayor cautela y comprometernos más a fondo con la tarea de representar la calidad” (Stake, 2006, p. 82).

### ***11) La evaluación iluminativa: Parlett y Hamilton***

A mediados de la década de los 70, los autores proponen un modelo de evaluación que implica concebir al objeto de evaluación como un todo: con sus fundamentos, evaluación, estrategias de aplicación, logros y dificultades en el contexto escolar o ambiente de aprendizaje. Sus propósitos son resaltar problemas, cuestiones y características principales del objeto a evaluar. Esta evaluación se relaciona con la descripción y la interpretación, no con la medición y el control. Su finalidad de describir y comprender el complejo contexto educativo y no manipular y controlar variables. La importancia de estudiar los contextos educativos radica en la variedad de factores que influyen en el proceso de evaluación (de tipo político, económico, social, institucional, personal, etc.) y por tanto en los efectos derivados de su implementación. En este sentido, la tarea del evaluador debe centrarse en facilitar una comprensión global y holística de la compleja realidad en la que se ha desarrollado la evaluación. Desde esta perspectiva evaluativa, se espera que la información aportada por el evaluador sirva a diferentes grupos para tomar decisiones.

Este modelo adopta un enfoque cualitativo y sus características básicas son: para la recogida de información: la entrevista y la observación. Las estrategias metodológicas de investigación son elaboradas respondiendo a cada situación como consecuencia del acuerdo con los participantes, emergen de los procesos de negociación. El diseño de investigación cambia en el transcurso de la propia investigación en función del conocimiento que se va generando de la realidad.

El aporte de Parlett y Hamilton radica en la importancia de que se le brinda al “contexto educativo” a partir del estudio del conjunto de factores que se proyectan sobre

el mismo, reconociendo con ello la incapacidad de hacerlo a partir de abstracciones predeterminadas. Se puede por tanto hablar de una evaluación contextual, dónde el evaluador “ilumina” a la comunidad educativa para la comprensión del sistema educativo y su complejidad.

### ***12) La evaluación naturalista o constructivista: Guba y Lincoln***

El modelo de evaluación propuesto por Guba y Lincoln, basado en el desarrollo de los métodos naturalistas, recoge la influencia del modelo de evaluación respondiente de Stake así como la concepción de la evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton. Sus aportaciones han supuesto un cambio fundamental en la manera de concebir la evaluación y su metodología específica, con énfasis en la concepción de la evaluación como un proceso negociador.

Los parámetros y límites de la evaluación, en la concepción constructivista o naturalista, no son establecidos a priori sino que se negocian entre los actores y el evaluador o evaluadores. La negociación ocupa gran cantidad de tiempo y recursos con el objeto de dar respuesta a las necesidades de los beneficiarios, para quienes se realiza la evaluación. Por tanto, el criterio fundamental que domina en este paradigma es el del “consenso” entre todos los participantes y el evaluador. “La evaluación se da en un contexto o situación particular, como un proceso de recogida de datos, en continua e inseparable valoración e interpretación basada en el consenso, en donde los hechos y valores están unidos” (Mediano 1996, p. 187).

La evaluación pretende proporcionar a los profesores, directores y administradores una innovación, una evaluación que, desde sus propios juicios profesionales posibilite elaborar planes de mejora. En esta concepción de evaluación está implícita la realización de la misma por evaluadores internos. Subyace en ella una concepción democrática del papel de la evaluación, realizada por los profesores con un enfoque de investigación-acción colaborativa.

Otro aporte interesante, de ambos autores, es la clasificación de la evolución de la evaluación en etapas o generaciones de evaluación. Se definen cuatro generaciones:

- *La primera generación o medicional*: en esta etapa evaluación y medición se conciben como sinónimos. Esto se corresponde con la idea de que el evaluador

mediante la aplicación de distintos instrumentos podía medir cualquier tipo de atributo.

- *La segunda generación o de descripción:* se caracteriza por la descripción de criterios de fortaleza y debilidad del estado de los objetivos. La evaluación se utiliza entonces, para medir el logro de objetivos previamente determinados y la competencia del individuo en el logro de dichos objetivos.
- *La tercera generación, de juicios:* el concepto de evaluación se relaciona con toma de decisiones, a partir de las cuales es posible corregir y mejorar el proceso evaluativo y el objeto evaluado.
- *La cuarta generación, de evaluación constructivista respondiente:* la evaluación implica un proceso de negociación donde participan los involucrados, se revaloran los papeles del evaluador y el evaluado, donde ambos aprenden y toman decisiones. El evaluador se convierte en investigador de procesos, dando cuenta del contexto, las características individuales de los educadores y las expectativas, actitudes y capacidades de los estudiantes.

Los modelos más difundidos en esta generación son los propuestos por Parlett y Hamilton, Stake de “evaluación respondiente” y de McDonald de “evaluación democrática” y el de “evaluación crítica”.

### ***13) La evaluación democrática: Mc Donald***

Según McDonald los evaluadores se ven influenciados por las cambiantes relaciones de poder que se ponen en juego en el proceso de evaluación, en el mundo de la política evaluativa. Por ello, la elección de los roles, los fines, audiencias, contenidos y procedimientos para la evaluación configuran evaluaciones muy diferentes. Desde esta perspectiva, el autor identifica tres tipos de evaluación:

- *Evaluación Burocrática:* entidad como un servicio incondicional a las autoridades políticas que controlan los recursos educativos. El evaluador acepta el funcionamiento jerárquico que impone el sistema burocrático y proporciona información que ayuda a los objetivos de la política. Los conceptos clave de esta evaluación son servicio, utilidad y eficacia.

- *Evaluación Autocrática*: ofrece un servicio a los responsables en política educativa pero no tiene carácter intencional. El evaluado ofrece una validación externa de su política a cambio del reconocimiento público de su labor. La propiedad intelectual de la evaluación es compartida, ya que de esta forma produce rendimiento a las autoridades políticas y al evaluador. Los conceptos claves son los referidos a normas y a la objetividad.
- *Evaluación Democrática*: es un servicio de información a la comunidad sobre las características del objeto evaluado. El evaluador reconoce el pluralismo de valores y busca que se expresen los diferentes intereses en la formulación de un tema. El valor básico es una colectividad de ciudadanos informados. El evaluador intercambia información entre grupos que desean conocimientos recíprocos y establece una negociación periódica entre los responsables políticos y los participantes. “El evaluador intercambia información entre grupos que desean conocimientos recíprocos y establece una negociación periódica entre los responsables políticos y los participantes del programa” (Mediano, 1996, p. 190). Las técnicas de recogida y análisis de los datos tienen que ser accesibles para personas no para los especialistas. Los conceptos claves son: confidencialidad, negociación y accesibilidad.

Este tipo de evaluación, es desde donde Mac Donald sostiene que hay que “investigar la realidad como un todo vivo en movimiento que propone, facilita y promueve el cambio” (Mediano, 1996, p. 192). El autor propone que si bien los intereses de los políticos son los que definen el carácter de la evaluación y determina el proceso evaluativo “la evaluación política como una limitación subjetiva del evaluador, le impide ver la universalidad de los resultados. En ocasiones los resultados de la evaluación son de interés exclusivo de una entidad “burocrática” por lo que los criterios evaluativos se ajustan exclusivamente a las actividades de esa entidad” (Mediano, 1996, pp. 193-194)

### ***15) La evaluación desde la perspectiva de la mejora en institución: las teorías críticas.***

El discurso pedagógico crítico supone un intento de comprensión del mundo y de transformación de la realidad. Se comprende la educación como “un acto de conocimiento y un proceso de acción transformadora sobre la realidad así la acción educativa es esencialmente una acción transformadora” (Freire, 1990). Para Carr y

Kemmis (1983) la educación es “un proceso histórico e ideológico (...) orientado por un interés emancipador de transformar las organizaciones y prácticas educativas para conseguir la racionalidad y justicia social”. (Carr y Kemmis, 1983, s/d)

Desde esta perspectiva, donde el conocimiento se utiliza para comprender la realidad, la evaluación se concibe como “una base para el diálogo, en vez de una fuente de descripciones y juicios drásticos, y los evaluadores deberían aspirar a convertirse en parte constructiva en los diálogos educativos, más que en proveedores de información indiscutible o en árbitros autoritarios”. (Nevo, 1997, p.185-6)

Se pretende entonces “proporcionar a los alumnos, profesores, directores y administradores una estructura para someter un cambio particular sea del currículo o una innovación, a la evaluación desde sus propios juicios profesionales y, de ese modo, lograr una mejora de la institución” (Santos Guerra, 1996, p s/d). Por lo que, en esta concepción de evaluación subyace una concepción democrática del papel de la evaluación ya que siempre debe ser un proceso de diálogo y comprensión que tienda a la mejora de la educación. “Democratizar la información y el conocimiento sobre las evaluaciones es uno de los prerequisites para mejorar la calidad de la educación”. (Santos Guerra, 1999 p. 12)

Siguiendo a Stenhouse (1985) desde este enfoque se sienta las bases para que el investigador-evaluador, de manera independiente, tome decisiones que le faciliten interpretar y comprender la realidad en la que tiene lugar su trabajo. Aunque se alerta que es necesario recordar a evaluadores externos que “nadie tiene autoridad para evaluar si no está preparado para compartir la responsabilidad de las consecuencias de su evaluación, nadie debería utilizar la evaluación si no es parte de la misma” (Nevo, 1997 p.79). En cuanto a los procesos de evaluación, se sostiene la complementariedad de las evaluaciones internas y evaluación externas.

Cada una puede tener ventajas para ciertos propósitos: evaluación interna para una evaluación formativa y para proveer feedback para la mejora, y la externa para una evaluación sumativa, proporcionando información sobre rendimiento de cuentas o resultados de unos centros comparados con otros. Todo ello a condición de dejar de usar la evaluación como una «fuente de coacción e intimidación, y empezar a utilizarla como la base del diálogo entre centros, profesores y directores, y el resto del sistema educativo y de la sociedad en general (Nevo, 1997, p 56-57).

Son representantes de esta corriente, entre otros autores: Apple, Bowles, Carr, Freire, Gadotti, Gintis, Giroux, Hargreaves, Kemmis, Mc.Laren, Nevo, Popkewitz, Ramonet, Santos Guerra, Stenhouse, Días Sobrino, Tardiff, entre otros.

### ***16) El enfoque holístico o globalizador de la evaluación***

En un modelo holístico de la calidad, siguiendo a Garduño Estrada (1999), es posible identificar dos “dimensiones” de la evaluación de la calidad: *una absoluta o descriptiva y otra relacional o explicativa*. Define la primera dimensión como “aquella cuyos juicios de valor se expresan sobre cualquiera de los componentes de los insumos, procesos, resultados o productos de manera aislada”. Ofrece un ejemplo de juicio evaluativo sobre los insumos: “una el número de computadoras es suficiente para el número de estudiantes”; sobre los procesos “el profesor emplea una metodología de enseñanza excelente en la que todos sus estudiantes participan activamente”; sobre los resultados “el número de estudiantes aprobados en este curso es satisfactorio” y sobre los productos “los egresados se encuentran desempeñando funciones adecuadas a la formación que recibieron”. Sin embargo, indica que “un modelo de evaluación holístico de la calidad de la educación deberá dirigirse a la evaluación de las dimensiones relacional-explicativas de las tres funciones sustantivas de la universidad”.

Al respecto para dicho autor, la contribución más importante que la evaluación puede hacer a la calidad de la educación es aquella que tiene como propósito “determinar su *relevancia, eficacia, efectividad, congruencia y eficiencia*, que son las dimensiones explicativas-relacionales de la calidad (...) las cinco dimensiones son indispensables en la construcción de un modelo de evaluación de la calidad”. Garduño Estrada (1999, p. 4). Siguiendo el autor mencionado, las cinco dimensiones son:

*La relevancia:* entendida como la relación entre los propósitos institucionales y los requerimientos sociales, sea para la solución de problemas prácticos o de carácter de conocimiento científico/tecnológico. Esta dimensión se sustenta en el vínculo entre los fines educacionales propuestos por una institución y los problemas sociales y/o académicos.

*La eficacia:* se entiende como el logro de los propósitos y objetivos propuestos. Permite establecer relaciones entre los propósitos y objetivos propuestos con los alcanzados.

*La efectividad:* refiere al grado en que los procesos educativos contribuyen al logro de sus resultados y productos. Es decir, se establece una relación entre procesos, resultados y productos.

*La eficiencia:* observa en tanto si los recursos y procesos que se emplean son utilizados apropiadamente y que cumplan su función. En esta dimensión tiene un propósito doble: por un lado, atiende a la relación del uso apropiado de los recursos en el desarrollo de los procesos; por otro, permite establecer una vinculación entre los procesos seguidos y los resultados alcanzados.

*La congruencia:* se sustenta en la existencia de correspondencia entre los insumos humanos y físicos, los procesos y los resultados propuestos.

Las aproximaciones que plantean cada una de las dimensiones de la calidad están relacionadas, a su vez, con los propósitos y objetivos institucionales, a partir del planteamiento de las metas. Esas metas manifiestan distintos puntos de vista de los grupos y actores de la comunidad educativa así como de las necesidades sociales y académicas consideradas por ellos como significativas o importantes.

Por tanto, un modelo de evaluación holístico de la calidad de la educación deberá dirigirse a la evaluación de las dimensiones relacional-explicativas de las funciones sustantivas de la universidad, considerando que “la evaluación de la dimensión relevancia -relación entre los propósitos institucionales y los requerimientos del contexto- es la que da sentido y justifica a las demás” (Garduño Estrada, 1999, p. 6)

Analizando y comparando la variedad de interpretaciones que existen sobre los enfoques de evaluación, es posible aproximarse a una conceptualización sobre la evaluación: es un proceso continuo, sistemático y participativo cuyo fin es el relevamiento, análisis e interpretación de información para establecer juicios de valor, de manera tal que sirvan de base en la toma de decisiones, para lograr una mejora del objeto o actividad valorada.

Asimismo, cabe mencionar la importancia del reconocimiento de la evaluación como fenómeno multifacético y de responsabilidad social. “Esto significa también admitir su dimensión ética, más allá de su complejidad epistemológica. Es ese carácter ético y, por lo tanto, político lo que coloca a la evaluación en el centro de las reformas y de los conflictos, pues lo que está en juego y en disputa es el modelo de sociedad”. (Días Sobrinho, 2004, p 16)

### 3.3.1 La evaluación institucional

Habida cuenta que en esta investigación se sostiene que la evaluación de la función docente universitaria debería formar parte de una evaluación institucional, se hace necesario incluir una breve aproximación a la conceptualización sobre la misma.

La evaluación institucional se ha fundamentado en un proceso de búsqueda de mejora, enfocado en el establecimiento de condiciones para el desarrollo de programas de buena calidad. “El objetivo de la evaluación institucional no es juzgar la actividad, méritos y fallos de los individuos que trabajan en una institución, sino analizar el funcionamiento de la institución como tal para detectar sus fortalezas y debilidades así como sus posibilidades de mejora” (Quintanilla, 1998, p. 80).

Siguiendo la definición de CONEAU (1997) una evaluación institucional:

Es una importante herramienta de transformación de las universidades y de la práctica educativa; es un proceso con carácter constructivo, participativo y consensuado; es una práctica permanente y sistemática que permite detectar los nudos problemáticos y los aspectos positivos. Ello implica la reflexión sobre la propia tarea como una actividad contextualizada que considera tanto los aspectos cualitativos como los cuantitativos; con un alcance que abarca los *insumos*, *los procesos*, *los productos* y *el impacto* que tienen en la sociedad; una tarea fundamental para el gobierno y la gestión administrativa y académica; y, en definitiva, una plataforma para el planeamiento institucional. (CONEAU, 1997, p7)

Por tanto, la evaluación institucional requiere de patrones–estándares de evaluación establecidas por cada institución en tanto, “debe ser aquello que la institución es razonablemente capaz de lograr dada su misión específica y su realidad presente (...) Es decir, no debería haber un estándar de calidad aplicable a todas las instituciones, y por tanto, el sistema de evaluación debe ser capaz de manejar diversos criterios de excelencia” (Tyler y Bernasconi, 1999, p. 14).

Desde esta perspectiva, transferible a la evaluación de la función docente, los sistemas de evaluación reconocen la diversidad de perfiles institucionales que caracterizan a las universidades en la actualidad. Por lo cual, se deberían evaluar, no sobre la base de un ideal universal, sino según los parámetros definidos por la misión que cada institución ha definido. Y a partir de ella, determinar qué tipo de educación se espera ofrecer; qué tipo de estudiantes se desea atraer a las aulas; qué actividades se

desarrollarán y, por tanto, qué perfiles docentes requieren. En este sentido, autores como Tyler y Bernasconi (1999) y Aiello (2003) advierten que la evaluación institucional desarrolla en las instituciones capacidades de autorregulación, ligadas a su planificación y gestión estratégica.

La evaluación de la función docente universitaria debería formar parte de un proceso de evaluación institucional, ya que es un elemento relevante para analizar la calidad de las instituciones educativas, resignificando el rol del profesor universitario, como uno de los actores fundamentales sobre los que se apoya la calidad. “La evaluación de la docencia universitaria cobra significado cuando se integra en el concepto de evaluación institucional, como una función y responsabilidad de la universidad y de todos aquellos que intervienen en su desarrollo”. (Mateo, 2000, s/d). Es decir, cuando la evaluación de la docencia se integra a un proceso de evaluación más amplio, se resignifica según su aporte significativo para el desarrollo de las políticas institucionales, para la toma de decisiones, para la mejora, para la transformación de las universidades y de las prácticas educativas.

### **3.4 Tendencias de los Sistemas de Evaluación Nacional**

Los distintos modelos de evaluación y acreditación que implementan las agencias de evaluación se fundamentan en tres modelos que se pueden diferenciar según el foco; el propósito; el marco de referencia y los procedimientos principales en el sistema<sup>4</sup>. En base a los textos de Kells (1993) Cook (2002) y de Neave, G y Van Vugh, F (1991) los modelos son:

*Modelo americano:* se orienta hacia mejorar los programas; proporcionar garantía al cliente–consumidor; hacia el logro de metas institucionales y hacia estándares “profesionales – gremiales”. La evaluación y acreditación surge a fines del siglo XIX, organizado por las propias universidades. Posteriormente surgieron distintas agencias de acreditación vinculadas con el ejercicio de profesiones liberales, que se constituyen en actores fundamentales en el sistema. En particular, el Estado que no intervenía en la acreditación, desde los años 90, ha centralizando el control de las distribución de fondos y de las instituciones a través de las agencias acreditadoras autorizadas por el

---

<sup>4</sup> Se presenta una síntesis de los modelos en el Anexo

Departamento Federal de Educación. Además, las regulaciones federales tienen en cuenta el estado de acreditación al momento de examinar a un candidato para el otorgamiento de la licencia profesional. El principal procedimiento utilizado es el equipo externo de evaluación por pares.

*Modelo Europeo Continental:* surge a partir de la constitución de la Unión Europea. Se pusieron en marcha procesos de evaluación con fines académicos y profesionales. Se ha puesto en marcha la European Network for Quality Assurance (ENQA) y se han creado agencias de evaluación en todos los países de la Unión Europea. La presencia del Estado en materia de evaluación y acreditación es relevante y realizan procesos directos. En general, el foco de la evaluación son las enseñanzas, más que los servicios administrativos y las estructuras. Hay heterogeneidad en los modelos, que van desde la garantía del servicio público educativo y hasta la mejora y algunos en la mejora del sistema, el marco de evaluación se concentran en estándares gremiales. El principal procedimiento utilizado es el equipo externo de evaluación por pares, y en algunos países como Francia, el componente de opinión de la comunidad educativa (considerada en su totalidad) es un elemento relevante y determinante de la calidad.

*Modelo Británico:* tiene una larga tradición en evaluación orientada a asignación de recursos a las instituciones y a los programas (en función del cumplimiento de estándares de calidad). Por ello, el énfasis está puesto en el mantenimiento de los estándares de los títulos académicos y los establecimientos de criterios de calidad. Los procedimientos básicos son los de la evaluación por pares y el uso de indicadores de desempeño. Se basa en la evaluación de calidad mediante la revisión por pares. Es de destacar, los “Academic Audit Unit” mediante los que se implementan mecanismos internos de aseguramiento de la calidad, es decir, una metaevaluación.

### **3.4.1 Las Agencias de Evaluación**

En base a las características de los modelos mencionados anteriormente, durante los 90, surgen las agencias encargadas de la evaluación en Argentina, España y México; es decir que ha tenido un desarrollo casi simultáneo. Así podemos encontrar que en México, en 1989, se creó la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) y, en el año 2000, se organizó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) con fines más específico de acreditación de programas académicos de nivel superior (carreras o titulaciones), a partir de la experiencia en la década del 90 de la CONAEVA, de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y diversos consejos, comisiones o asociaciones profesionales con funciones de acreditación y certificación al estilo de las existentes en Estados Unidos.

En Argentina, en el año 1996 se creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) que puso en marcha procesos de acreditación de carreras de grado y de posgrado y de instituciones.

En España, en el año 2002, se pone en funcionamiento la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), para la mejora de la calidad del sistema de educación superior, mediante evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones.

#### **3.4.1.1 Argentina**

En Argentina, a partir de la Ley de Educación Superior, se crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y se le atribuyen las siguientes funciones: evaluación externa de instituciones; acreditación de carreras de grado reguladas por el Estado; acreditación de carreras de posgrado; evaluación para el reconocimiento de entidades privadas de evaluación y acreditación universitaria; evaluación de proyectos institucionales de nuevos establecimientos privados y estatales. Esta multiplicidad de funciones otorga a la Agencia un rasgo distintivo en relación a otras agencias existentes.

Institucionalmente, a partir de la Ley de Educación Superior, se establece que las instituciones de educación superior han de realizar procesos de autoevaluación periódicamente. La acreditación de posgrados y de carreras denominadas de “riesgo

social” es obligatoria, al igual que es la evaluación para la apertura de nuevas instituciones universitarias, procesos a cargo de CONEAU. La evaluación institucional es voluntaria.

### **3.4.1.2 España**

La Agencia gubernamental encargada del proceso de evaluación es la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) cuyas funciones son potenciar la mejora de la actividad docente, investigadora y de gestión de las universidades; contribuir a la medición del rendimiento de la educación superior; proporcionar a las administraciones públicas información adecuada para la toma de decisiones e informar a la sociedad sobre el cumplimiento de objetivos en las actividades de las universidades.

En materia de evaluación de la función docente universitaria, desde la ANECA, se han implementado tres programas, que serán desarrollados en un apartado siguiente: El programa ACADEMIA (acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios) que evalúa el perfil de los solicitantes para el acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios (Profesores Titulares de Universidad y Catedráticos de Universidad). El Programa PEP de Evaluación del Profesorado para la contratación evalúa las actividades docentes e investigadoras, y la formación académica de los solicitantes para el acceso a las figuras de profesor universitario contratado (profesor contratado doctor, profesor ayudante doctor, profesor colaborador y profesor de universidad privada). El programa DOCENTIA brinda apoyo a las universidades para que diseñen mecanismos propios para valorar la calidad de la actividad docente de su profesorado. El personal académico también es considerado en las orientaciones de las evaluaciones que se desarrollan desde el Programa AUDIT y en el reciente Programa MONITOREO.

Las Comunidades Autónomas también poseen agencias de evaluación, que acreditan a los docentes para el acceso a las universidades de la comunidad respectiva y en algunos casos, para otorgar algún incentivo económico.

*Las agencias de las Comunidades Autónomas:*

- Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria
- Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón

- L'Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears
- Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria
- Agencia de Calidad Universitaria de Castilla-La Mancha
- Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León
- L'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya
- Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia
- Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid
- Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación del Sistema Universitario Vasco
- Agència Valenciana d'Avaluació i Prospectiva

Además, las universidades realizan de manera periódica, auto evaluaciones institucionales y para el profesorado.

### **3.4.1.3 México**

La estructura de evaluación de México es compleja considerando los distintos organismos creados a tal fin.

El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) es la instancia encargada de conferir el reconocimiento formal a entidades privadas que pretendan otorgar acreditación a programas académicos y de dar garantía de legitimidad a los procesos de evaluación y acreditación que estos entes realicen. El proceso de acreditación es de carácter voluntario y refiere tanto a óptimos de calidad como a estándares básicos. Se dirige a programas de pregrado, especializaciones, maestrías y doctorados. El COPAES tiene como funciones evaluar y otorgar, si es del caso, el reconocimiento a organismos acreditadores por áreas del conocimiento; garantizar los procesos de acreditación de los programas académicos que realicen estos organismos, supervisar el desarrollo de la acreditación para lograr el objetivo de reconocer la calidad de los programas y propiciar su mejoramiento.

Se han reconocido a los siguientes organismos de acreditación: Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia – CONEVET, Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería CACEI, Comité Mexicano para la Acreditación Agronómica COMEAA. Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médicas COMAEM.

También se establece, por norma, que las instituciones deberán realizar autoevaluaciones y evaluación externa en algunos casos.



#### 4. LA FUNCION DOCENTE UNIVERSITARIA

*Nosotros somos equilibristas.  
En lugar de una estatua a la que uno se aproxima,  
tenemos la capacidad para caminar  
sobre el alambre de la teoría y la práctica.  
La docencia es esa capacidad  
de seguir manteniendo el equilibrio,  
de no temerle al vértigo ni convertirse en una estatua.  
(Prof. P, grupo focal, Esp)*

La docencia universitaria es una de las funciones esenciales de la universidad, sobre la que se apoya la calidad de una universidad y, por ende, la evaluación de la función docente universitaria cobra vital importancia. Desde esta perspectiva se desarrolla en los siguientes apartados las características de la profesión docente universitaria en Argentina, España y México.

El docente o profesor universitario, en cuanto profesor, es una persona que se dedica a la enseñanza profesionalmente. Se deberá comprender la enseñanza como todas las actividades implicadas en un acto educativo. Es decir, el quehacer docente no se limita al hecho de “estar en clase con los estudiantes” sino que para analizar la función docente hay que considerar aquellas actividades que se desarrollan antes de la enseñanza, como la planificación de la clase o la elaboración de materiales didácticos (actividades o fase preactivas); durante la enseñanza como las tutorías o asesoramientos (actividades o fase interactiva) y después del proceso didáctico, como la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje logrado (actividades o fase postactivas).

Pero también, el profesor universitario es un especialista en su campo disciplinar; un investigador (en tanto productor y transmisor de conocimientos); un gestor (de decisiones de gobierno y proyectos para el desarrollo institucional); un extensionista (en tanto desarrolla vínculos entre la universidad y la sociedad) y es miembro de una comunidad académica, lo que supone la aceptación “de conjunto específico de pautas, valores y actitudes que, de alguna manera, reflejan una determinada percepción de la realidad y caracterizan y dan sentido a una forma de vida” (García Valcárcel, 2001, p. 4). Este conjunto de dimensiones caracterizan la

denominada “profesión académica”, siendo la docencia una de las funciones que se enmarca en la misma.

El profesor ha de ser un conocedor de la disciplina que desarrolla, un especialista en el campo del saber, permanentemente abierto a la investigación y a la actualización del conocimiento. Pero ha de saber, también, qué es lo que sucede en el aula, cómo aprenden los alumnos, cómo se puede organizar para ello el espacio y el tiempo, qué estrategias de intervención pueden ser más oportunas en ese determinado contexto. El profesor, pues, no es sólo un experto conocedor de una disciplina sino un especialista en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica. (Santos Guerra 1990, p 51)

Es de señalar que, tanto la profesión académica en su conjunto como la función docente, en particular, poseen características específicas en relación con las actividades que realiza cada docente, y de la historia y contexto de cada sistema e institución donde las desarrolla. Los profesores universitarios cumplen distintos roles, por un lado, el que tradicionalmente le ha sido asignado y que es asumido por tradición: enseñar e investigar. “El profesor universitario está demasiado imbuido en su rol de profesional o de científico de una disciplina, y desde ese rol intenta ejercer su acción docente. La consideración de “buen profesor” en el mundo universitario ha estado ligada al concepto de “buen investigador” (De Miguel, 1991, citado en García Valcárcel, 2001 p. 2)

Sin embargo, las sociedades demandan una serie de nuevos roles y funciones que configurarán un nuevo rol de profesor. Por tanto, las funciones que desde una universidad se asignan a los profesores universitarios y su evaluación deberían atender a estos cambios. Así como se debería considerar que el docente como un “profesional académico”<sup>5</sup>, que realizan múltiples y complejas funciones, entre las cuales se halla la función docente y la docencia (enseñanza) como parte de ésta.

---

5 Se referencia al proyecto “The Changing Academic Profession: an Internacional Research Project” (CAP), es llevado adelante, desde el año 2008, por una red de instituciones de 21 países: EEUU, Alemania, Holanda, Francia, Reino Unido, Finlandia, Noruega, Portugal, Italia, República Checa, Japón, China – Hong Kong, India, Malasia, Rusia, Sudáfrica, Canadá, México, Brasil y Argentina. Se sugiere su consulta en: <http://www.capstudy.org>  
<http://www.une.edu.au/chemp/projects/cap/index.php>, <http://www.usm.my/ipptn/fileup/CAP.pdf>,  
<http://en.rihe.hiroshima-u.ac.jp/hourouki.php>

#### **4.1. Características de la profesión docente universitaria**

*La construcción de la identidad profesional  
no surge automáticamente  
como resultado de un título profesional,  
por el contrario,  
es preciso construirla (Vaillant, 2006, p. 16)*

En general, suele haber acuerdo social sobre que el profesor universitario es un actor central de los sistemas de educación superior, ya que desarrolla una de las funciones sustantivas de las universidades: la docencia. Sin embargo, frente a la pregunta sobre qué significa ser un profesor universitario y si la docencia es una profesión, hay diversas respuestas, que evidencian un debate aún vigente. En primer lugar es importante definir si la docencia es una profesión. Para ello se analizan distintas posturas que provienen desde el campo de la sociología, específicamente de la sociología de las profesiones.

El concepto de profesión es el resultado de acuerdo socio-culturales e ideológicos, que influye en una práctica laboral, ya que las profesiones son legitimadas por el contexto social en que se desarrollan (Vaillant, 2006, p 25). Por tanto, no existe "una" definición, sino que profesión es un concepto socialmente construido, que como tal, varía en el marco de las relaciones con las condiciones sociales e históricas de su empleo. En las últimas décadas podemos identificar una serie de autores (Elliot, 1975, Gómez y Tenti Fanfani 1989, Dubar, 1991, Shulman, 1998, Fernández Enguita, 2001) que han teorizado sobre las profesiones y el proceso de profesionalización, en general y sobre la docencia en particular. Muchos de estos autores sostienen que cualquier profesión que reclame legitimidad debe tener fundamentos técnicos suficientes como para sustentar dicho reclamo; tener un ámbito bien delimitado; poseer requisitos para la formación de sus miembros y convencer al público de que sus servicios son especialmente confiables.

Una profesión surge de una construcción colectiva (social) más o menos estable según el período y que surge tanto de un legado histórico como de una transacción. Se trata por un lado de la identidad que resulta del sistema de relaciones entre partícipes de un mismo sistema de acción; por otro lado, de un proceso histórico de transmisión entre generaciones, de reconocimiento institucional y de interiorización individual de las condiciones sociales que organizan cada biografía. (Dubar 2006, citado en Vaillant 2006, p. 26)

Fernández Enguita (2001, p. 4), agrega a estas características el tema del poder cuando define una profesión como: “Un colectivo con un tipo especial de conocimiento, más o menos complejo, con un cierto código en su utilización; pero también es un grupo con poder”

Shulman (1998, pp. 511-526) se ha referido a la enseñanza desde el interés del análisis de las relaciones entre formación y profesionalidad de modo que la caracteriza con los siguientes rasgos:

- Supone una obligación de servicio a los otros con una cierta “vocación” lo que implica la construcción de una identidad profesional con un importante componente de compromiso social. Los docentes deben desarrollar una visión moral de su profesión que pueda dirigir y guiar su práctica.

- Requiere la comprensión de un cuerpo bien delimitado de teorías o conocimientos establecidos. Para el ejercicio de la docencia es preciso el dominio de un cuerpo de conocimiento básico, construido académicamente, que legitima la intervención en las aulas.
- Exige un cualificado dominio de actuaciones prácticas. Habilidades y estrategias que aseguran la intervención eficaz del docente.
- Obliga al desarrollo de una reflexión continua sobre la propia intervención en condiciones de inevitable incertidumbre. Es necesario desarrollar habilidades de adaptación y contextualización que permitan realizar mejores intervenciones más eficaces ante situaciones nuevas, singulares y, a veces, no previstas.
- Integra la necesidad de aprender de la experiencia como interacción de la teoría y la práctica. Los docentes deben desarrollar la capacidad de aprender de la experiencia contemplando sus propias prácticas.

- Mantiene una comunidad profesional que desarrolla la cualidad e incrementa el conocimiento. Ser docente es ser miembro de una profesión que tiene ciertas responsabilidades públicas con respecto a las prácticas individuales.

A diferencia de lo que ocurre en otros ámbitos profesionales, distintos autores que estudian acerca de la profesionalización docente desde diversos campos (Imbernon 1994; Tenti Fanfani, 1995; Fernández Pérez, 1995; Marcelo, 1995; Barrón, 1996; Chehaybar y Kuri, 1999; Perrenoud, 2004; Prieto Parra, 2004 y Fernández Cruz, 2007) muestran que los requisitos de profesionalidad son múltiples y que varían significativamente. En consonancia con Shulman, Fernández Pérez (1995) señala

Toda profesión debería caracterizarse por la posesión de un saber específico no trivial, de cierta complejidad y dificultad de dominio, que distinga y separe a los miembros de la profesión de quienes no lo son. Además es fundamental la auto-percepción de maestros y profesores, identificándose a sí mismos con nitidez y cierto grado de satisfacción como profesionales. Esto implica cierto nivel de institucionalización, en cuanto a las normas exigidas para el ejercicio de la profesión. (Fernández Pérez, 1995, p. 23)

Sin embargo, del resultado entre contrastar la docencia con diversas profesiones socialmente aceptadas, suele ser para algunos autores la confirmación de que la docencia no es aún una profesión. Marcelo (1995, p. 137) evalúa que la enseñanza no reúne ni los requisitos generales ni los particulares, por lo que no podría ser considerada una “verdadera profesión”. El autor señala que el período formativo de los docentes no es prolongado; que no se dispone de una estructura de conocimiento que explique y dé dirección a la práctica de la profesión docente; que falta frecuentemente una cultura común a los docentes que se transmita a los candidatos a profesor; que la socialización de los profesores a través de las prácticas de enseñanza es a menudo un proceso casuístico y no atendido sistemáticamente; que como resultado de las características anteriores, las barreras entre los miembros y no miembros de la profesión son débiles o inexistentes; que la remuneración económica y muchas veces el prestigio social no son comparables con los que se encuentran en otras profesiones. El mismo autor plantea que, a diferencia de lo que ha sucedido en la docencia:

Las ocupaciones que se han convertido en verdaderas profesiones han adoptado modalidades de control profesional en sustitución de las burocráticas, lo que supone la aplicación de criterios rigurosos, determinados por la propia tarea para la iniciación a la profesión (de forma de asegurar la competencia para el ejercicio profesional) y, además, un control profesional sobre la estructura y el contenido del trabajo (Marcelo, 1995, p. 137).

A diferencia de lo señalado por Marcelo, durante la década de los 90, hubo una revitalización del concepto “profesional” del docente, diferente al afirmado desde la literatura referida a la sociología de las profesiones en los años 70. En esta línea surgen estudios que sostienen que, la transformación de la profesión del docente resulta necesaria para lograr cambios estructurales.

De ahí la importancia que adquieren los conceptos de “desarrollo profesional” y “autonomía profesional”. El primero ha sustituido prácticamente en el ámbito internacional al término “formación en servicio”. Así, el proceso de formación se define como un continuo y se pone el acento en las necesidades que se suceden en distintas etapas de la vida profesional (con la clásica distinción entre profesores noveles y experimentados) o según diferentes tipos de experiencias. Para otros autores, la profesionalización está asociada a un desempeño autónomo, con responsabilidad sobre la tarea que se desempeña. Rasgos que se construyen a partir de la confluencia de tres elementos: la existencia de un entorno laboral adecuado; una formación inicial y continua de calidad, y una gestión y evaluación que mejore la práctica laboral de los docentes.

Elaborar y concretar propuestas formativas, más que un trabajo administrativo y burocrático, resultado de exigencias externas, es también una oportunidad para que los colectivos implicados revisen y pongan en común los planteamientos instructivos, formativos y organizativos de la institución donde intervienen. En este sentido, impulsar proyectos no sólo es consecuencia y necesidad de un modelo de organización y funcionamiento, sino una actividad que puede promover y hacer realidad el trabajo en equipo del profesorado. (Sánchez Delgado, P y Gairín Sallán, J, 2008, p 84)

La transformación de la profesión del docente resulta necesaria para lograr cambios estructurales. “Desde la reflexión sobre su sentido actual de esta profesión hasta el perfeccionamiento de sus competencias disciplinares, pedagógicas, didácticas pasando por el trabajo en equipos pluridisciplinares, se debe observar como las

instituciones crean “espacios” formales o informales para desarrollar esta formación”. (Ricco, 2001, s/n) Incluso, como señala Sabán (2009) en el Informe Delors, se expresa la afirmación del concepto de educación permanente como “única vía para responder a la exigencia de autonomía y de libertad de las personas” –en este caso de los profesores– en una sociedad en constante evolución. Por lo que señala la autora, que “la educación debe estar presente a lo largo de toda la vida, los espacios educativos y las oportunidades para aprender deben multiplicarse”.

Si se consideran los lineamientos descritos podemos afirmar, que el profesorado universitario como colectivo profesional, responde a las características enunciadas en cuanto a considerar la docencia como una profesión: posee un tipo de conocimiento particular y complejo (pedagógico y didáctico); posee a su vez un determinado código tanto semántico como en su “forma de hacer” (la práctica propiamente dicha) y, posee poder (un poder tanto de reproducción como de transformación de la realidad); posee una forma de mirar el mundo y de estar en él. Por tanto, “las tres dimensiones para considerar a la docencia como una profesión son obligación moral, compromiso con la comunidad y competencia profesional” (Contreras, 1991, p. 42). Es decir, una persona capaz de tomar decisiones fundamentadas en su formación científica y técnica, en la realidad y en los valores que sustenta tanto individual como socialmente. Estas dimensiones suponen a su vez, un posicionamiento en el quehacer docente (el enseñar y aprender) y una identidad propia como profesional de la educación. Esto se refleja en la actividad de enseñanza por parte de los profesores, si bien aún resta mucho camino por andar en cuanto a la formación inicial y permanente.

Además, siguiendo el planteo de Dubar (2006) la identidad profesional docente se presenta, pues, con una parte común a todos los docentes, y una parte específica, en parte individual y en parte ligada a los contextos diferenciales de trabajo. Esta identidad “común” y colectiva hace referencia a un proceso de socialización vinculado con la noción de profesión.

Complementado las definiciones anteriores, Souto (1996, p.18) reformula la pregunta *¿Qué significa ser docente universitario?* cuestionando: “¿Cuál es esta profesionalización? ¿Se trata de hablar de la profesión de origen, la de ingeniero, médico, abogado, etc. o se trata de incluir también la profesión docente?” La autora plantea entonces que definir la profesión docente universitaria implica pensar en un

lugar de encuentro entre dos campos: el de la docencia y el de las profesiones de origen, que son muy diversos.

Entonces, la construcción de la identidad docente refiere a la experiencia personal y al papel que le es reconocido a un profesor en una sociedad, por un lado y por otro, como señala Souto (1996, p. 19) responden a dos ejes que la estructuran: el de la identidad profesional y el del escenario en el que actúan. Frente a este universo, estaríamos frente a identidades docentes múltiples que dependen de los contextos de trabajo y/o personales y de las trayectorias de vida profesional; así como de propia identidad profesional.

Algunos rasgos distintivos de la profesión docente surgen de las particularidades del desarrollo de la actividad docente se basan en:

- *La práctica docente universitaria como práctica social*: entendida como práctica educativa, la docencia universitaria es una práctica social. En este sentido, su definición es compleja, ya que la educación como práctica social está sujeta a los avatares del conjunto de las prácticas sociales, pero es también, una práctica específica que posee atributos que la diferencian del resto. Chehaybar, et. al. (1999), definen la docencia como:

Un proceso de la práctica social, mediante el cual los sujetos asimilan, transmiten, ensayan teorías y experiencias educativas con el propósito de transformarlas y compartirlas, es un proceso intencionado y sistemático de creación de condiciones para la construcción del conocimiento y el establecimiento de relaciones que posibiliten la teorización y transformación de la práctica docente. Chehaybar, et. al. (1999, p. 6)

Es decir, las prácticas educativas -en tanto prácticas sociales- se construyen, y esta construcción se realiza a partir de variables particulares, históricas, sociales y políticas, lo que hacen su estudio y su investigación un proceso complejo.

- *El contexto de la práctica*: la institución universitaria, constituye una realidad social compleja compuesta por diversos actores, procesos formativos complejos, planes y programas, y reglamentos, entre muchos otros aspectos. Éstos a su vez generan diversas explicaciones, significados, interpretaciones y concepciones acerca de la institución.

La identidad profesional es más difícil de forjar en instituciones universitarias donde la formación es compartida por facultades disciplinarias y facultades de educación. El interés en estos casos es en preparar a especialistas en la disciplina más que a profesores...esto afecta la visión de sí mismos que asumen los estudiantes. Sin embargo, la identidad docente se va reinterpretando a lo largo de su ejercicio profesional. Vaillant (2001, p 46)

- *La construcción social del concepto de profesor*: En sus inicios, la profesión docente se constituyó como un “sacerdocio” como función que exige para su ejercicio una fuerte vocación o llamado interno que implica “entrega y sacrificio”. Bajo la influencia racionalista, en los años 60, se visualiza al profesor como un técnico eficaz que debe lograr objetivos de instrucción a partir de una serie de medios y recursos. En los 90 surge el concepto de profesional de la educación referido a un intelectual reflexivo que puede colaborar en la transformación de los procesos escolares. De ambas visiones que aun coexisten, la definición de identidad profesional docente se sitúa entre dimensión vocacional y la experta. De acuerdo con Vaillant (2006, p. 52), por un lado, está el sentido “misionero” del educador que afirma sentirse con una vocación de servicio que tiene recompensas cuando se logra resultados con los alumnos; en otros casos los docentes entienden que la “buena” docencia es producto de la vocación comparando la profesión con un sacerdocio y/o apostolado. Una segunda definición de identidad se acerca más a la función profesional de la docencia y está presente cuando los docentes se definen más como “facilitadores”. Estos conceptos aparecen entre los docentes cuando éstos definen la docencia como una profesión con un fuerte componente de conocimiento y tecnología.

En general, las opiniones referidas a la identidad profesional se sitúan entre los dos polos mencionados pero admiten múltiples variantes. Así se mencionan las “visiones emergentes” ligadas al concepto de docentes como prácticos reflexivos; derivados de autores como Stenhouse (1985); Carr y Kemmis (1987), Schön (1992), Elliot (1997), entre otros autores.

Desde la perspectiva crítica el profesional de la educación debe someter sus objetivos, juicios y valores a la reflexión autocrítica, sin perder de vista que las cuestiones educativas no se resumen en lo individual, sino que comportan siempre una dimensión social y su resolución, por tanto, exige acciones colectivas (Carr y Kemmis, 1986, s/n)

Day (2005, p. 19) responde a la pregunta *¿técnico o profesional reflexivo?* afirmando que los buenos docentes son técnicamente competentes y capaces de reflexionar sobre los fines, los procesos, los contenidos y los resultados de su trabajo. Y esto varía según el ciclo por el que pasan los docentes en su desarrollo profesional que se sintetiza en “la iniciación en la carrera, la estabilización (nuevos retos y preocupaciones), la estabilidad profesional (reorientación y desarrollo continuado) y la fase final (avance en la enseñanza, supervivencia y conservadurismo)”. Según el autor, el principal elemento motivador de los docentes es “dejar huella” en sus alumnos y esto depende de su “tacto pedagógico”, de su conocimiento profundo de la situación y de su inteligencia emocional.

- *La satisfacción laboral:* Las definiciones de satisfacción profesional resultan congruentes con la manera en la que muchos docentes definen su identidad a partir de una visión vocacional. Siguiendo el planteamiento de Torres (2006, p. 14) si la vocación es entendida como uno de los pilares que define el éxito en la profesión, se puede relacionar los logros docentes con el rendimiento y aprendizaje de sus estudiantes. La satisfacción experimentada por los docentes varía según los países y, en particular, según la situación económica y los factores culturales. Esa satisfacción se relaciona a menudo con los aspectos que llevaron a los profesores a elegir su profesión y con la pasión por enseñar. A partir de la investigación realizada por Day (2005) se confirman las visiones de los docentes cuando plantean que “un aprendizaje y una enseñanza eficaz sólo son posibles si se basan en el ejercicio de la pasión de los/profesores en el aula”.

Los distintos estudios sobre la profesión docente analizados por Vaillant y Rossel (2006) dan cuenta surge que la mayor satisfacción es en la actividad de enseñanza en sí misma y en el vínculo afectivo con los alumnos y que la principal fuente de satisfacción se relaciona con el cumplimiento de la tarea y los logros pedagógicos de los estudiantes. Los autores mencionan que el reconocimiento social es otro rasgo de satisfacción laboral identificado (lo que adquiere relevancia por el poco prestigio que suele tener la docencia hoy en muchos países) y la consideración por parte de los padres y autoridades, que también es otro rasgo que provee satisfacción.

- *La insatisfacción con la tarea:* Actualmente, es común que muchos docentes manifiesten una alta disconformidad con sus condiciones laborales y en particular con las condiciones materiales, sea el salario o la infraestructura de las instituciones. La

misma situación es similar entre aquellos que perciben bajos salarios o poseen una situación de precariedad laboral, como en el caso de Argentina, que entre aquellos que registran mejores ingresos, como el caso de México o España.

Según Fernández Pérez (1995, p. 32) “ésta generalizada disconformidad del cuerpo docente aparece como respuesta a una serie de problemas reales, pero en muchos casos como actitud básica”. Existe entre los profesores un sentimiento de pérdida de prestigio social y deterioro de su imagen frente a la sociedad. Este fenómeno se reitera en muchos países y parecería evidenciarse en una serie de síntomas críticos como los siguientes: número decreciente de alumnos con buenos resultados de escolaridad anterior y posterior a la universidad; bajos niveles de exigencia de las universidades e institutos para la formación de docentes; obstáculos para el ingreso y progreso en la carrera docente; percepción generalizada entre los miembros de la sociedad de la baja calidad universitaria, asociada a la baja calidad de los docentes.

- *Falta de valoración social*: La construcción de la identidad profesional, y su posible choque con la realidad refiere también a la imagen social que tiene para la sociedad en general. “Las expectativas y realidades, estereotipos y condiciones de trabajo, contribuyen a configurar el auto-concepto, autoestima y la propia imagen social” (Bolívar, et al. 2005, s/n). En general, una profesión goza de cierta valoración social cuando sus representantes ofrecen un servicio que la sociedad aprecia y considera importante. Este reconocimiento debería recompensarse con un nivel salarial acorde al trabajo que se desempeña. Por eso, un factor importante a considerar en el análisis de la situación del docente, es el respeto de que gozan los educadores en la sociedad en general, y en particular, por parte de los alumnos, porque de ello dependerá que encuentren más o menos dificultades en el desarrollo de sus tareas.

Parafraseando a Bolívar (2005) se ha producido un pasaje desde una alta valoración social hacia una baja valoración social del rol docente. A principios de siglo XX, ser profesor y pertenecer al sistema educativo era un verdadero privilegio, que permitía la incorporación a un ámbito respetable y prestigioso, con posibilidades de autorrealización y pertenencia significativa. Hoy en día, el trabajo docente ha sido calificado como un trabajo de riesgo participando de casi todos los indicadores de fatiga: sobrecarga de tareas, bajo reconocimiento social, rol ambiguo, incertidumbre respecto a la función, falta de participación en las decisiones que le conciernen, individualismo e impotencia, etc.

*-Tensión entre las funciones de investigación, extensión y la docencia.* Señala Villarroel (1995, p. 6) que solemos encontrar en la universidad una clara y precisa diferenciación de roles docentes: “unos están allí para producir el conocimiento, es decir, son investigadores. Otros transfieren esos conocimientos a la comunidad extrauniversitaria, traducidos en servicios y aplicaciones, son los extensionistas; y hay otro grupo que debe transmitir esos conocimientos, son los docentes.” En este sentido, Barnett (2008) aporta un ejemplo ilustrativo sobre las controversias que se suscitan en torno a la docencia y la investigación

Podríamos comparar la investigación y la docencia a dos placas tectónicas situadas en un espacio total que representa la universidad. Nunca están del todo quietas. Puede incluso que, a juicio de una gran parte de los profesionales universitarios, estén separadas o bien puede ser que se aproximen o incluso se solapen. Y podríamos decir que en una institución pueden observarse los dos tipos de movimientos. Barnett (2008, p.19)

En tal sentido, Rodríguez Espinar (2003) manifiesta la necesidad de promover:

Una reflexión sobre el curriculum y el propio proceso de enseñanza constituye el eje que articula la interacción entre docencia e investigación. (...) Se plantea la necesidad de que sea la investigación sobre la propia práctica la estrategia básica a partir de la cual se enfoquen el desarrollo profesional del docente y los programas de formación que se establezcan al respecto. Rodríguez Espinar (2003, p. 72)

*- La tensión entre la formación disciplinar y la pedagógica.* En general, profesores universitarios son ingenieros o licenciados universitarios con cierto “barniz pedagógico”. ¿Se forman profesores de química, física, historia pero no profesores que enseñan la matemática, que enseñan la lengua? En este sentido, pareciera que la cualificación educativa del profesorado universitario es inherente a la formación disciplinaria inicial. Con suerte, algunos docentes universitarios realizan, voluntariamente, la carrera docente (postulación o posgrado) o un curso cuando las instituciones lo ofrecen. La formación inicial y permanente de la docencia universitaria no es una política sistemática de mejora ni un requisito para el ingreso a la docencia universitaria. La universidad prepara a sus docentes para la investigación descuidando la docencia. Perry (1992, p. 311) atribuye esta situación a la consideración de la enseñanza como un arte “entendiendo que las cualidades que posibilitan una competencia profesional óptima están predeterminadas...la creencia en que la habilidad para enseñar

es específica de la materia (*domain – specific*). Desde esta perspectiva para enseñar basta con un profundo conocimiento de la materia; suponiendo prescindibles las capacidades didácticas, que supone se desarrollarán con el paso del tiempo. La formación del personal docente y su reconceptualización se liga directamente al objetivo de mejora institucional, ya que “la formación no sirve ya únicamente para actualizarse, sino como un elemento intrínseco en las profesiones para interpretar y comprender ese cambio constante”. (Sánchez Nuñez, 1996, s/n)

Sin embargo, esta situación muestra una paradoja en relación a la cualificación educativa, de la cual da cuenta Mérida (2006) cuando señala el supuesto que:

En las primeras etapas del sistema educativo se requiere mayor cualificación, mientras que en los niveles superiores de enseñanza pareciera que no se necesita una preparación concreta. Sin embargo, a medida que avanzamos en el sistema educativo los niveles de exigencia pedagógica del profesorado van decreciendo, tal como podemos comprobarlo en el caso del profesorado de educación secundaria, esto se acentúa para el profesorado universitario no existe ningún requerimiento específico. (Mérida, 2006, p. 8)

- *Falta de consenso sobre la definición de un “buen profesor”*: Además de la enseñanza, hay que considerar otros componentes centrales en la tarea que realizan los docentes: la evaluación de los aprendizajes, la gestión institucional, la organización de la comunidad educativa, la transferencia a la comunidad, entre otros. Si bien en este aspecto se puede llegar a un consenso, no lo hay en tanto cómo se realizan éstas tareas. Es decir, en cuanto a la idea sobre un “buen profesor”, ya que desde distintos actores (especialistas, docentes, padres, madres, alumnos, personal administrativo, sociedad en general) surgen categorías o definiciones sumamente subjetivas. Así se encuentran numerosos estudios referidos al tema que buscan sistematizar características comunes sobre el “buen profesor”. Desde las competencias hasta cuestiones de destreza o habilidad para llenar formularios es posible entonces que se obtengan tantas definiciones del buen docente como personas que opinen al respecto.

Siguiendo el planteo de Zabalza (2003), Perrenoud (2004) y Rodríguez Espinar (2007), entre otros autores, desarrollan una serie de modelos para dar cuenta del “buen profesor”:

- *Modelo centrado en aptitudes y actitudes:* el buen profesor es quien reúne las aptitudes y actitudes que se consideran necesarias para el ejercicio de la docencia
- *Modelo centrado en las habilidades:* el buen profesor se define no tanto por lo que "es" (aptitudes) y lo que "sabe" (conocimientos) sino por lo que "sabe hacer" (competencias)
- *Modelo basado en las conductas manifiestas en el aula:* un buen profesor es aquel que se comporta adecuadamente en el aula.
- *Modelo centrado en el desarrollo de tareas:* el buen profesor es quien desarrolla de manera competente las tareas que debe desempeñar dentro y fuera de la institución con relación al proceso de enseñanza y de aprendizaje
- *Modelo centrado en resultados:* al buen profesor se le reconoce por sus resultados en función del logro de los objetivos propuestos en su materia
- *Modelo basado en criterios de profesionalidad:* lo que define al buen profesor es que se comporte como un verdadero profesional valorando no sólo la dimensión ética con que afronta su trabajo en el aula, sino también su propio perfeccionamiento docente y la prestación de servicios a la comunidad.

Sin embargo, como observa Rodríguez Espinar (2007) “estos modelos dejan fuera de consideración la dimensión nuclear de la concepción de la disciplina, de la materia”. Por otra parte, aún no existe consenso en lo concerniente a qué aspectos constituyen lo que significa ser un “buen profesor” ni la definición de los criterios que deben considerarse para la evaluación de la función docente universitaria.

Por lo expuesto, es posible afirmar, que no hay consenso sobre lo que debería ser un buen docente, hecho que condiciona significativamente las políticas de evaluación y formación del profesorado universitario.

Es imprescindible que -las personas que ejercen la docencia universitaria- estén satisfechas con sus niveles salariales, las perspectivas de promoción y el tratamiento, por el reto intelectual de la investigación, el placer de la enseñanza y la calidad emocional de las comunidades de práctica en las que trabajan. Knight (2005, p. 23)

## 4.2. La carrera docente universitaria

Históricamente la profesión docente universitaria se estructuró a partir de dos formas que, a su vez, responden a las concepciones sobre la universidad: el modelo de las “cátedras” (en su versión humboltiana o napoleónica) y el modelo departamental. En el modelo de las cátedras coexisten profesores que tienen posiciones estables (o *tenure*) y el resto de los auxiliares docentes con cargos más o menos estables. En este modelo, predominante en las universidades públicas y privadas, la carrera docente universitaria se compone por una serie de cargos organizados jerárquicamente, lo que implica una jerarquía de autoridad piramidal, encontrándose el profesor titular o el profesor a cargo de la cátedra en la cúspide y los auxiliares docentes en la base. En el caso del modelo departamental, intentando diferenciarse de la verticalidad y rigidez de la cátedra, presenta una estructura más colegial que individual. Tanto los docentes que se ubican en los puestos más bajos como aquellos que lo hacen en los más altos, normalmente desempeñan funciones muy similares, aunque en muchos casos, se mantiene una organización vertical del trabajo. Las diferencias de prestigio residen en las calificaciones y la “*expertise*” que cada uno posee en función de su trayectoria académica dentro y fuera de la institución.

Sin embargo, siguiendo el planteamiento de Fanelli (2009, pp. 16 y 17) estos son tipos ideales que en los últimos años se alejan bastante de la práctica concreta en las distintas universidades, tanto del mundo industrializado como de los países en desarrollo. A ello ha contribuido las transformaciones que han experimentado los sistemas de educación superior: la masificación, la privatización, el movimiento de responsabilidad pública (*accountability*), el papel del mercado y los procesos de globalización, los cambios derivados por niveles crecientes de demanda por escolarización y acceso cultural masivo, el auge de nuevas tecnologías de la información y la comunicación; el acceso masivo al conocimiento, la transformación de la realidad social y cultural del alumnado diferente a la de los docentes; cambios en las estructuras familiares y sociales; las repercusiones de las reformas de los sistemas educativos y sociales como la atención a la diversidad, modificaciones en los sistemas y en las estructuras internas universitarias; nuevas exigencias sociales hacia el profesorado y cambios en la formación docente en tanto nuevas demandas y conocimientos tanto a nivel disciplinar como en la docencia.

Estos procesos han transformado a la profesión académica, fragmentándola más allá de la natural división que genera la pertenencia disciplinaria. La diferenciación ya no se da únicamente en las líneas clásicas que mostraban los modelos de cátedra o departamental, sino dentro del mismo cuerpo profesoral entre aquellos que tienen contratos estables y los inestables, la elite que publica en revistas científicas de reconocimiento nacional e internacional y los que se concentran en tareas de enseñanza e investigación de cátedra o actualización, los que reciben plus salariales por su actividad con el sector productivo y los que no acceden a este espacio de negocios universitarios y entre los “cosmopolitas” que pertenecen a comunidades académicas internacionales y los “locales” que sólo se vinculan con otros académicos en su país o localidad. Este conjunto de procesos se expresan en la estructura ocupacional de los docentes universitarios y en el esquema de recompensas monetarias y simbólicas que perciben. (Fanelli, 2009, p. 17)

En este sentido, surgen nuevas figuras docentes: por un lado, la expansión de los cargos docentes de tiempo parcial, con contratos laborales a término o inestables y, particularmente en el caso argentino, al aumento de los puestos sin remuneración o *ad honorem*; así como la emergencia de la figura del profesor “taxi”, que suma puestos de baja dedicación en el sector público y en el sector privado, en particular en el nivel de posgrado, como fue mencionado. Particularmente, esto afecta a los profesores noveles, aunque no es exclusivo de ese colectivo.

El mercado de trabajo de los docentes universitarios del sector público funciona como un mercado de trabajo interno, pues se caracteriza por un patrón de cargos más o menos permanentes, con puertas limitadas de acceso, carreras laborales y promoción dentro de la misma y salarios que se vinculan más con la jerarquía del puesto y en algún sentido la antigüedad que con la productividad individual (en términos de investigación y docencia); aunque la tendencia actual es revitalizar la productividad –en particular en la investigación- a través de esquemas de incentivos y promoción científica. En el caso del sector privado, en general el patrón de cargos es similar a las instituciones públicas pero se utiliza como mecanismo de regulación laboral, códigos y leyes derivadas de la actividad comercial o servicios. En el caso de los países analizados, la estructura ocupacional de los docentes se rige por un marco regulatorio general y por los estatutos definidos por cada universidad -en el contexto de su autonomía institucional y académica- y las ordenanzas específicas que emanan de cada una de ellas. “La estructura ocupacional de los docentes universitarios, definida por los cargos y la distribución según categoría, dedicación horaria y tipo de contrato, es la manifestación

de la operatoria de las instituciones y de las decisiones y comportamientos de los actores académicos” (Fanelli, 2009, p. 18).

En este sentido, suele identificarse la carrera docente como un proceso de preservación y mejoramiento de los docentes -como un sistema de formación y capacitación- apuntando a incrementar la calidad académica. Por otro lado, es el conjunto de reglas de juego que regulan el recorrido del docente en la institución. En ese sentido, es posible hablar de una “carrera docente pedagógica” (en tanto formación pedagógica habilitante para dar clases en la universidad) como de una “carrera docente administrativa o burocrática” (aquella representada por la promoción y permanencia en un cargo, atenta a las exigencias institucionales en la que se implican funciones de extensión e investigación como miembros de una cátedra).

El acceso, la formación, la permanencia, la promoción –definidos por los concursos de antecedentes y oposición-, la evaluación y el control de gestión de la docencia, poseen características coincidentes con las tendencias en materia de evaluación de la función docente universitaria, y que están presentes en la vida de una universidad, aunque con diferente peso específico, dependiendo básicamente de cada institución. Las instituciones se rigen por un Régimen de Carrera Docente –y por Reglamentos de Concursos- que establecen pautas para cada uno de los aspectos señalados. Cabe señalar la tensión que habitualmente se produce a la hora de realizar concursos pues, se pone en juego una evaluación basada en la meritocracia y otra asumida desde un proyecto institucional. El sustento de estos sistemas, como señala Souto (1996) es que las universidades o las unidades académicas deben orientar, mediante la definición de los mismos, el tipo de personal académico que les interesa incorporar.

#### **4.2.1 Argentina**

En Argentina, la Ley de Educación Superior N° 24521, sancionada, promulgada y publicada en 1995, aborda el tema referente al ingreso a la carrera académica en su artículo 51, cuando establece que el mismo se hará mediante concurso público y abierto de antecedentes y oposición, debiendo asegurarse un jurado integrado por profesores regulares o excepcionalmente por personas de idoneidad indiscutible aunque no reúnan esa condición, que garanticen imparcialidad y rigor académico. Con carácter

excepcional, podrán las Universidades e institutos universitarios nacionales contratar a personalidades de prestigio académico para que desarrollen cursos, seminarios o actividades similares. También se prevé en esta Ley la designación de docentes interinos, cuando ello resulte imprescindible y hasta tanto se sustancie el correspondiente concurso. También se aclara en dicha Ley (en su art. 51) que los docentes designados por concurso deberán representar un porcentaje no inferior al 70% de las respectivas plantillas docentes de cada universidad.

En cuanto al ingreso y permanencia del cargo docente, en Argentina no existe la “definitividad en el cargo” o “tenure”. El histórico y tradicional mecanismo del concurso de antecedentes y oposición a partir de la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918 es el que impera en la mayoría de las instituciones. Un tema crítico son los tiempos en que se llaman a concurso, en particular en las universidades nacionales, ya que pueden pasar más de cinco años sin convocatoria o sin conformación de un jurado. Sin embargo, el bajo porcentaje de docentes concursados en las universidades nacionales se debe no sólo a la complejidad de la sustanciación de los concursos sino también a decisiones políticas que inciden en el retraso o adelantamiento de los mismos, que claramente tienen el potencial de determinar la composición política del gobierno de las universidades. A esto debe agregarse la restricción de los recursos financieros, lo que agrava la situación de congelamiento de cargos o genera mecanismos informales de nombramiento, que con el tiempo se vuelven regulares como los cargos interinos.

El concurso docente es una modalidad formal de acceso a la carrera docente como mecanismo de incorporación del personal académico en una Universidad. En los concursos pueden presentarse desde los docentes que inician su carrera docente -como ayudantes- y los profesores titulares y asociados. La modalidad inicial de acceso más habitual a la carrera docente es el interinato, es decir la designación de un docente como “interino”, lo que le otorga un rango especial hasta que se sustancie el concurso respectivo en cada caso. De manera informal, los candidatos se acercan a los miembros de una cátedra manifestando su interés por participar en actividades docentes y mediante la evaluación de sus antecedentes e intereses (curriculum) se decide su ingreso. En general se ingresa con una categoría de adscrito -estudiante o como ayudante de segunda- y se ascenderá en la medida en que haya posibilidades de designaciones, con o sin renta, para cargos denominados “interinos” hasta la realización de los concursos respectivos.

En cuanto al personal docente de las universidades nacionales se agrupan en profesores y auxiliares a la docencia. En el caso de los primeros, serán de carácter ordinario y extraordinario. Los profesores ordinarios pertenecerán a las siguientes categorías: profesores titulares y titulares plenarios, profesores adjuntos, profesores consultos. Los profesores extraordinarios pertenecerán a las siguientes categorías: profesores eméritos, profesores visitantes, profesores honorarios.

La designación de los profesores ordinarios se efectuara previo concurso público de títulos, antecedentes y oposición, de conformidad con lo que establezcan los estatutos de cada universidad. Los docentes auxiliares serán designados por concurso con los caracteres y requisitos que se determine en los respectivos estatutos. La estabilidad en el cargo de profesor se sostiene por el acceso a concursos, pero la duración en el cargo está determinada por cada estatuto universitario, siendo el promedio de duración de cargos concursados entre 3 a 8 años según cada categoría.

En cuanto a la docencia, no es requisito poseer formación pedagógica – en tanto carrera docente- aunque es un antecedente considerado en los concursos, pero no tiene un peso específico relevante. Tampoco se solicita formación de posgrado aunque la tendencia es a exigirla para el ejercicio de la docencia, en particular en algunas instituciones privadas.

#### **4.2.2 España**

La reforma de la Ley Orgánica de Universidades 4/2007 (LOM) establece una nueva configuración de la docencia universitaria<sup>6</sup>. Se distinguen los cargos de los profesores universitarios – funcionarios (catedráticos de universidad y profesores titulares de universidad), que podrán concursar por plazas<sup>7</sup> dispuestas por cada institución y los profesores contratados para cubrir distintos puestos (ayudante, profesor ayudante doctor, profesor contratado doctor, profesor asociado y profesor visitante) En las universidades privadas, la situación de los docentes que prevalece es de contratados

---

<sup>6</sup> En Anexo se incluyen los artículos de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, referidos a las categorías docentes en las universidades españolas.

<sup>7</sup> Tal como señala el artículo 70. Relaciones de puestos de trabajo del profesorado. “Cada Universidad pública establecerá anualmente, en el estado de gastos de su presupuesto la relación de puestos de trabajo de su profesorado, en la que se relacionarán, debidamente clasificadas, todas las plazas de profesorado, incluyendo al personal docente e investigador contratado”.

laborales, aunque mantienen generalmente las mismas denominaciones y categorías que en la enseñanza pública.

Para el ejercicio de la función docente deben pasar un proceso de acreditación nacional, que permite a las universidades elegir a su profesorado (tal como se establece en el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre). El procedimiento de acreditación - Programas ACADEMIA (acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios) y el Programa PEP (evaluación del profesorado para la contratación) tienen por objetivo “la obtención del correspondiente certificado de acreditación que, junto a la posesión del título de Doctor, constituye el requisito imprescindible para concurrir a los concursos de acceso a los mencionados cuerpos de profesorado funcionario docente convocados por las universidades”. El certificado de acreditación tiene efectos en todo el territorio nacional para concurrir al cuerpo al que se refiera la evaluación e independientemente de la rama de conocimiento en la que el acreditado haya sido evaluado. Además, otorga garantía de calidad docente e investigadora a todo aquel que lo obtenga, pues para ello se habrán evaluado “los méritos y competencias para garantizar una posterior selección del profesorado funcionario, eficaz, eficiente, transparente y objetiva”. (ANECA, 2010)

Las Comunidades Autónomas tienen la potestad de establecer el régimen del personal docente e investigador contratado de las universidades<sup>8</sup>. Para ello, cada agencia evalúa a los candidatos teniendo en cuenta su formación, experiencia, publicaciones, su bagaje en la gestión universitaria, su movilidad (si tienen experiencia en otros campus) entre otros aspectos<sup>9</sup>. Al igual que la acreditación nacional, un informe favorable no garantiza una plaza sino que sólo da fe de la capacidad del aspirante. Luego éste tendrá que concursar a los puestos que convoquen las universidades. La contratación de personal docente e investigador, excepto la figura del Profesor visitante, se hará mediante concurso público. La selección se efectuará con respecto a los principios constituciones de igualdad, mérito y capacidad. Se considerará mérito preferente estar

---

<sup>8</sup> Cabe señalar, que a estas evaluaciones sólo se presentaos candidatos a trabajar de profesor ayudante doctor, profesor colaborador, profesor contratado doctor y profesor doctor de universidad privada, quedando exceptuados los puestos de profesor titular y de catedrático, que son los que tienen categoría de funcionarios.

<sup>9</sup> Para ser profesor ayudante doctor hay que acreditar una experiencia de dos años en tareas docentes o investigadoras y tener 35 puntos, de los que al menos 10 deben de ser por clases o estudios y 4 por publicaciones. A los profesores colaboradores se les exigen 40 puntos de los que al menos 14 procederán de la experiencia y 3 por publicaciones. Para ser profesor contratado doctor son imprescindibles tres años de experiencia. Obtendrán la acreditación quienes sumen 45 puntos (con un mínimo de 20 por experiencia y 8 por publicaciones). La categoría de profesor doctor de universidad privada la lograrán quienes tengan 45 puntos, con un mínimo de 20 por clases y estudios y 8 por publicaciones.

acreditado/a para participar en los concursos de acceso a los cuerpos docentes universitarios. El personal docente e investigador contratado, computado en equivalencias a tiempo completo, no podrá superar el 49% del total de personal docente e investigador de la universidad.

En el caso de los concursos de acceso a los nuevos cuerpos de funcionarios docentes universitarios, en cada Estatuto de la Universidad se determinará el procedimiento por el que se regirán los mismos. Los criterios sobre los que se valorarán las aptitudes de los aspirantes a una plaza se centrarán en analizar el historial académico, docente e investigador del candidato/a, su proyecto docente e investigador, así como el contraste de las capacidades para la exposición y el debate ante la Comisión en la correspondiente materia o especialidad en sesión pública.

Además, el cuerpo de docentes puede contar con profesores ayudantes, cuya actividad está orientada a completar su formación científica, pero que podrán colaborar en tareas docentes, según establezca el estatuto de cada universidad; con profesores asociados, de entre los especialistas que desarrollen su actividad profesional fuera de la universidad; con profesores visitantes, contratados y profesores eméritos, entre aquellos docentes jubilados que hayan prestado servicios destacados a la universidad española al menos durante diez años.

#### **4.2.3 México**

En general, los postulantes se presentan a concursos para ingresar a la docencia, Una vez concursados, a partir de los 3 años de transcurrido el mismo, se puede solicitar un concurso abierto para conseguir “la definitividad”. Esto es, en palabras de Rueda (2011) “que la plaza se pone a disponibilidad de los que lleguen a la convocatoria. El principal interesado puede llegar a perder su plaza (esto rara vez ocurre, ya que quien está en la universidad tiene cierta ventaja para lograr que condiciones en las pruebas que le favorezcan)”. Puede darse la situación que eternamente un docente quede con la plaza inicial, y que nunca se abra un concurso para obtener la definitividad.

El ayudante de profesor es quien auxilia a profesores e investigadores en sus labores y su objetivo es "capacitar al personal para el desempeño de funciones docentes, o de investigación" Los ayudantes de profesor se contratan por horas, medio tiempo o tiempo completo y los ayudantes de investigadores por medio tiempo o tiempo

completo. Asimismo, cada tres años se puede solicitar concurso para obtener el nombramiento superior, como pasar de profesor de carrera A a B, o de B a C; o pasar a titular o definitivo.

Los niveles A y B son para ayudantes de profesor y para los de investigador A, B o C. Asimismo, las categorías asociado o titular pueden ser A, B o C. El profesor de asignatura que se caracteriza por ser remunerados en función del número de horas de clase que imparten. Los niveles son A y B, son para profesores e investigadores de carrera "quienes dedican a la Universidad medio tiempo o tiempo completo en la realización de labores académicas". Cabe señalar que, al reunir en una sola figura contractual a profesores e investigadores se han generado conflictos en todas las universidades mexicanas ya que, el salario del docente se ve modificado sustancialmente según sea éste investigador con una determinada categoría.

“En general la evaluación inicial descansa más en las necesidades de contratar a un docente para determinada asignatura sin saber hasta dónde o cuánto del currículum del aspirante coincide o facilitaría el desarrollo de los contenidos académicos de la materia a impartida” (Cardozo Vargas, 2005, p. 2) Sólo en ciertas circunstancias operan estas disposiciones y es cuando la autoridad pública -no basta con la aprobación por los consejos técnicos- las convocatorias de los concursos de oposición de ingreso.

El concurso de ingreso, a pesar de ser el mecanismo establecido por la legislación universitaria, no siempre es instrumentado ni por los docentes ni por las autoridades. Así, por un lado existe un enorme porcentaje de profesores de asignatura que no han solicitado ni participado en un concurso de oposición de ingreso y eso a pesar de que tienen muchos años de impartir determinadas asignaturas. Por otro lado, a pesar de solicitudes presentadas por profesores que cumplen con los requisitos estatutarios ante las autoridades correspondientes, estas autoridades aceptan el ingreso pero no dan trámite a estas solicitudes y existe una importante cantidad que espera la apertura de concursos de oposición para ingreso. El resultado es que de la planta docente de las universidades nacionales mexicanas existe un porcentaje alto de profesores interinos. (Cardozo Vargas, 2005, p.4)

En el caso del concurso - oposición para promoción o concursos cerrados su fin es consolidar la carrera académica de docentes e investigadores. Cuando el personal académico participa en concursos - oposición para ingreso o promoción los órganos encargados de la evaluación: jurados calificadores, comisiones dictaminadoras, consejos

técnicos, internos y asesores asumen un papel protagónico; olvidándose que “el verdadero protagonista es el profesor que apuesta por la estabilidad y la permanencia en un proyecto personal en que la academia -en su expresión de docencia o investigación- y la universidad forman son parte esencial”. (Cardoso Vargas, 2005, p. 6)



## 5. LA EVALUACIÓN DE LA FUNCION DOCENTE UNIVERSITARIA

*La evaluación de la docencia surge como una necesidad de conocer y reflexionar sobre la actividad docente universitaria, en tanto en la evaluación se promueve o exalta un modelo de profesor o forma de enseñar, ya sea de forma deliberada o no; al mismo tiempo, se asignan papeles específicos tanto a los profesores como a los estudiantes (Rueda, 2006, p. 8).*

La evaluación de la función docente universitaria adquiere distintos sentidos y por tanto criterios: sea para analizar el funcionamiento de las unidades docentes (asignaturas, departamentos, centros, etc.), para la selección del profesorado, cuando opta a un cargo o una plaza mediante concurso/oposición, habilitación o acreditación (evaluación sumativa o de certificación), para proporcionar información de su actividad docente (evaluación formativa), o para evaluar su eficiencia y así apoyar, o no, su promoción económica o profesional (evaluación de certificación).

Esta situación plantea una serie de interrogantes tales como qué se debe valorar, quién debe hacerlo y cómo debe hacerse (qué criterios, instrumentos y mecanismos deben regir el procedimiento). Últimamente, estas preguntas están cobrando especial relevancia debido a la creciente introducción, en el sistema universitario, de mecanismos para evaluar al profesor y la posibilidad de hacer repercutir los resultados de la evaluación en su economía y desarrollo profesional. (De Juan Herrero y otros, 2007, p. 56)

Como se ha señalado, uno de los problemas para la evaluación de la universidad es la falta de acuerdos respecto a definiciones consensuadas sobre universidad, calidad y evaluación. En el caso de la evaluación de la función docente universitaria se encuentra un panorama similar ya que no hay acuerdos sobre qué se define como “un buen profesor” y sobre las finalidades de las enseñanzas universitarias.

La evaluación de la función docente universitaria –y del profesorado- es un problema con importantes limitaciones, no sólo de índole teórico (diversidad de finalidades y carencia de un modelo de profesor ideal) sino de carácter práctico, ya que es difícil elegir la estrategia evaluativa adecuada puesto que su validez ha de establecerse indirectamente (por la carencia de un modelo teórico) (Tejedor, 2003, p. 8)

Es necesario aclarar que la evaluación de función docente universitaria, en el marco de la evaluación de la universidad, debe ser diferenciada de la evaluación de la docencia y de la evaluación de desempeño del profesor. Refieren a cuestiones diferentes ya que, la docencia es una función que cumplen los docentes en una universidad (junto a la extensión, la investigación y gestión). Es decir, la evaluación adquiere un significado distinto si se evalúa el docente en tanto su desempeño “académico” o la docencia como actividad. En el primer caso, se estaría evaluando al docente de manera individual en cuanto a su trayectoria académica, la investigación que realiza, los cursos de formación, las publicaciones, su antigüedad, entre otros aspectos. Esta mirada se relaciona con políticas institucionales para el desarrollo de los recursos humanos, como lo son los distintos programas de incentivos, los concursos docentes, etc.

En cambio, cuando se plantea una evaluación de la docencia, se refiere al proceso de enseñar y de aprender, al desarrollo de la actividad cotidiana de la enseñanza, realizada por los docentes en tiempos y espacios específicos: institutos, escuelas, cátedras o departamentos, buscando contribuir a mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Suele relacionarse esta mirada con procesos de autoevaluación docente y evaluación de los alumnos, así como evaluación por pares. Aquí, la función del docente sería la enseñanza.

Estos dos enfoques predominan en la literatura especializada. Esta diferenciación implica, un objeto del proceso evaluativo diferente: individual en el caso del profesor – que tiene diferentes responsabilidades sobre las actividades que se asignen- e institucional en el caso de la evaluación de la docencia –que requiere evaluar las funciones que un profesor ejerce en la universidad- , lo que va a requerir modos de actuación diferenciados, como señalan autores como Tejedor y García Valcárcel (1996), Rueda (2000) y Luna Serrano (2008).

Desde esta investigación se sostiene una mirada que involucra a todas las actividades relacionadas con la función docente universitaria. Esta mirada trasciende al desempeño individual y a la evaluación de la docencia –ligada a la enseñanza- al concebir al docente como un sujeto que realiza múltiples actividades en la universidad: enseña, produce conocimientos, difunde conocimientos, intenta aplicar esos conocimientos, realiza servicios a partir de esos conocimientos y, a veces, gestiona el funcionamiento organismos relacionados con esos conocimientos.

La evaluación de la función docente universitaria desde una perspectiva institucional abarca como campos de acción para el trabajo de los profesores los de la docencia, la investigación, la proyección social (extensión), la gestión y el desarrollo profesoral. Parafraseando a Rizzo (2005)

*La docencia* está conformada por las actividades necesarias para impartir un grupo de una asignatura de pregrado o postgrado (...) se incluyen: la clase presencial, la preparación de clase, la evaluación de los estudiantes y su correspondiente realimentación con fines de orientación y la atención fuera del aula a los estudiantes del grupo, y se consideran las tutorías a estudiantes.

*La investigación* está conformada por las actividades necesarias para generar conocimiento, donde se incluyen: la planificación y ejecución de proyectos, su presentación y difusión de los resultados. También considera “actividad de investigación la dirección y/o asesoría de proyectos de grado, el apoyo, mediante asesoría especializada, a proyectos formales de investigación y la producción intelectual” (Rizzo, 2005, p. 6)

*La extensión o transferencia* se compone por actividades que se relacionan con proyectos para aplicación de extensión orientada a la comunidad, tales como la educación continuada, proyectos relacionados con la comunidad. Y *la gestión académica* conformada por “actividades de planeación, decisión, ejecución, control y orientación de facultades, departamentos, cátedras entre otros. (Rizzo, 2005, p. 7)

En consonancia con lo expuesto, se concibe una evaluación de la función docente universitaria desde una mirada más amplia, que integra a otras funciones como la investigación, gestión y la extensión o transferencia; dónde se vincula de manera directa con la formación permanente y la profesionalización del profesor<sup>10</sup>; con la

---

<sup>10</sup> En palabras de Rizzo (2005) El desarrollo profesional de los docentes va ligado a su contexto particular y de la mejora de las prácticas educativas. “Está ligado a los procesos de capacitación y actualización docente tanto en el

evaluación institucional con el fin de mejorar la calidad del cuerpo académico y de la universidad.

La formación pedagógica del profesorado universitario y la profesionalización docente, van de la mano, ya que ambas buscan una mayor atención a la función docente del profesorado. La autora sostiene que se deberían desarrollar un programa de formación pedagógica del profesorado debe intentar que el profesor “posea los conocimientos y destrezas que le permitan llevar a cabo la tarea docente de forma eficaz, que analice sus propias características personales y cómo éstas pueden repercutir en el proceso de enseñanza y que adquiera estrategias reflexivas que le permitan analizar su actuación docente y tomar decisiones encaminadas a un continuo perfeccionamiento pedagógico” (García Valcárcel, 2001, p.25). En esta investigación se propone dar cuenta de la necesidad de vincular la evaluación de la función docente universitaria con la formación permanente y profesionalización del profesorado, de ahí la mención a este relevante tema.

### **5.1. Aproximación a los conceptos sobre evaluación de la función docente universitaria**

En un principio, la evaluación de la función docente universitaria se centraba en valorar únicamente la adquisición o no de conocimientos por parte de los alumnos –el “buen docente es aquel que logra una buena tasa de rendimiento”- es decir en el profesor de manera individual- se ha pasado a considerar evaluación de la función docente universitaria, como un elemento relevante para analizar la calidad de las instituciones educativas, incluyendo la tarea docencia en sí misma. El proceso de evaluación universitaria debe abarcar la totalidad del quehacer institucional. Es entonces cuando la evaluación de la función docente universitaria adquiere una resignificación en tanto el rol que se le otorga al docente en cuanto a la calidad de la universidad como parte de un colectivo; el carácter de masividad con que se realizan las evaluaciones, las repercusiones que tiene en el desarrollo profesional y los fines políticos con que se implementan.

---

plano pedagógico como en el disciplinar, a la reflexión que haga de su propia labor docente y a su participación decidida en la reflexión institucional que adquiere necesario vigor en el ejercicio autoevaluativo”. Pero también, se relaciona directamente al currículo que, “es un campo de investigación en la que se conjugan teoría y práctica y una acción incitadora y explícita de la profesionalización de los docentes. Desde el currículum se da significado al qué, cómo y para qué y el porqué del proceso de enseñanza que promueve aprendizaje” (Rizzo, 2005, pp 4-6)

En tanto el profesor universitario es uno de los actores fundamentales sobre los que se apoya la calidad y, por ende, la evaluación del sistema educativo, la evaluación de la función docente universitaria como objeto de investigación cobra vital importancia.

La evaluación de la función docente universitaria es un aspecto que se considera fundamental en casi todas las instituciones de educación superior: determinar la calidad con la que se llevan adelante las distintas funciones docentes es esencial para realizar una variedad de recomendaciones y decisiones académicas y administrativas. “También proporcionan los profesores una fuente de retroalimentación que puede tener una influencia directa en su autoimagen y satisfacción profesional. Asimismo, permite establecer un clima que proporciona información acerca del compromiso institucional hacia el mejoramiento profesional y la confianza que se tiene en que cada miembro del personal docente pueda hacer una contribución valiosa al logro de metas compartidas”. (Rueda, 2008, p. 27)

## 5.2 Enfoques y actores

*La evaluación del profesorado es un fenómeno complejo,  
que requiere estrategias diversas,  
integrantes de un programa de evaluación amplio  
que incluya necesariamente referencias a diversos elementos  
de la institución universitaria: programas docentes, recursos,  
capacitación cultural y profesional de los estudiantes,  
potencial investigador, etc.  
(Tejedor y García Valcárcel, 1996, pp. 94 -95)*

Los distintos enfoques que adquiere la evaluación de la función docente universitaria, se relacionan de manera directa con las funciones que se le otorga a la misma y al posicionamiento de los distintos actores, que determinan sus fines, procedimientos y usos –funciones.

Autores como Mateo, (1996); Rodríguez Espinar (2003) y Rueda (2006) dan cuenta de la coexistencia de diversos enfoques en torno a la evaluación de la función docente universitaria. El enfoque denominado *tradicional*, que se realiza mediante un cuestionario en el que, en mayor o menor medida, intentar obtener datos de

determinadas dimensiones asociadas a la docencia. Otro enfoque, es el que establece modelos de evaluación que parten de la *autoevaluación* como un proceso reflexivo y participativo que permite describir y valorar la realidad, implicando a todos los docentes de cara a la mejora de la calidad. Esta manera de entender la evaluación supone un añadido fundamental: la necesidad de involucrar al profesorado de forma activa y positiva en este proceso. Ambos enfoques reflejan, a su vez, dos puntos de vista también distintos: por un lado la influencia docente en cuanto a la actividad docente en sí misma cuyo objetivo es la mejora y, por otro lado, como resultado de un ejercicio que las universidades realizan ya sea porque la contemplan, en la mayoría de sus estatutos o como una obligación impuesta por las agencias.

Mientras que dentro de la misma institución, el hecho de realizar la evaluación denominada como tradicional, se puede haber convertido en una rutina, sin ninguna otra aplicación de haber cumplido con un requisito institucional relativo a la evaluación docente. La autoevaluación - dado el carácter de implicación de todos los agentes, puede, en teoría, servir más hacia el objetivo de evaluar la docencia como mejora. (Mateo, Escudero, de Miguel, Ginés y Rodríguez, 1996, pp. 73- 93)

Ricco (2001) desarrolla una serie de características propias sobre la evaluación y la evaluación de la función docente universitaria específicamente. La autora señala que una primera mirada sobre la evaluación es la denominada *tecnológica y productivista*, marcada por la *eficiencia y la productividad*, que posee como modelo de referencia la empresa. Desde esta concepción la evaluación es concebida como instrumento de control y de regulación. Suele sobrevalorarse la medida estadística analizando los productos o resultados e ignorando los procesos, las especificidades y las complejidades institucionales. La mejora pedagógica no es una preocupación fundamental. En contraposición, una segunda mirada es la denominada *evaluación participativa o formativa*, que supone una reflexión colectiva de los miembros de una institución universitaria sobre su quehacer y sobre la propia institución. Más que poner énfasis en los resultados, esta evaluación busca contextualizar la acción de referencia en el contexto, realzar la identidad del proyecto educativo y de la institución y centrarse sobre su mejora.

En consonancia con las dos concepciones citadas se observa que, en materia de evaluación de la función docente universitaria, hay *tres grandes tendencias*: la primera

orientada a resultados relacionada al control o rendición de cuentas<sup>11</sup>. La segunda, la evaluación orientada a la formación donde la evaluación aparece como un proceso formativo sistemático y permanente, integrada a la actividad cotidiana de la enseñanza, operando en el interior de las cátedras y contribuyendo a mejorarlas. Y una tercera tendencia está representada por la evaluación de función docente relacionada con políticas institucionales para el desarrollo de los recursos humanos, vinculada con la carrera docente y su relación con el ingreso, formación, permanencia, promoción, incremento salarial, incentivos a la investigación, etc. En esta última orientación podrían complementarse y conjugarse ambas concepciones de la evaluación, según el abordaje planteado en cada caso.

Para continuar, es necesario aclarar algunas confusiones que suelen suscitarse en términos ligados a la evaluación de las instituciones en general, y de la función docente en particular, tales como accountability y responsabilidad social. Si bien en muchos casos, la evaluación es asumida desde una mirada de rendición o control de cuentas (*accountability*) otras miradas sobre el control a través de las evaluaciones, refiere a la responsabilidad social de la institución universitaria sobre el manejo de fondos públicos, en tanto el logro de objetivos, destino de los fondos, impacto social, entre otras cuestiones, como sostiene Díaz Sobrinho. Por otra parte, tampoco es correcto asociar la evaluación con el control de la gestión o control administrativo - burocrático, por eso hay que diferenciar los conceptos de evaluación y control de gestión. El concepto control ha recibido numerosas críticas en la educación, su principal objetivo del control de gestión es verificar, constatar el cumplimiento de tareas bajo la norma así como el grado de eficiencia de dicho cumplimiento.

Distintos autores como Stronge (1997) y Rueda (2001, 2006 y 2008) señalan las modalidades de evaluación de la calidad universitaria en tanto control de la gestión se pueden agrupar en tres tipos de procedimientos: los indicadores de desempeño, auditorías académicas – de profesores- y evaluación de programas. Pero ni el control de gestión, ni la auditoría reemplazan a la evaluación ante la complejidad de la función docente. Y si bien es necesario que las universidades cuenten con mecanismos de control, que pueden implicar procesos de evaluación, se deberá atender a que “el control de gestión podrá aportar datos sobre asistencia, presentación de programas,

---

<sup>11</sup> Este tipo de evaluación es efectuada, generalmente, por agencias de evaluación, por pares evaluadores externos a las instituciones, tomando como base las autoevaluaciones institucionales.

cumplimiento en la elevación de informes y temas similares; pero no podrá proveer información relativa a la apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes, del establecimiento de ciertos vínculos y/o relaciones de poder, de la calidad de la articulación teoría-práctica, etc.” (Rueda, 2008, p. 26).

A su vez, los posibles aportes y limitaciones de la evaluación de la función docente universitaria, pueden analizarse desde *cada actor* de la comunidad educativa: docentes, alumnos, autoridades institucionales, expertos y las agencias.

a) *Los docentes*: como gestores principales de la enseñanza, poseen una particular mirada acerca de las condiciones de trabajo, sus ideas y creencias sobre la enseñanza, sobre los alumnos, la universidad, la ciencia, etc.; y sobre la docencia como función, que a veces aparece anónima o aparentemente desvinculado de su situación concreta en las evaluaciones. En este sentido, “la autoevaluación en el contexto de la carrera docente puede adquirir cierto grado de autocomplacencia, habida cuenta de las posibles consecuencias que esta podría tener en la estabilidad laboral y la escasa difusión de las prácticas autoevaluativas entre los docentes universitarios”. (Vain, 1998, p 14.)

b) *Los estudiantes*: quienes son potenciales críticos de esta actividad ya que son los principales implicados por las consecuencias de la enseñanza y quienes establecen una relación cotidiana con el profesor, aunque limitada a un tiempo escaso de contacto. En este sentido, el autor citado señala que será fundamental, para obtener datos significativos de esta fuente, garantizar la confidencialidad de la información. Como limitaciones pueden mencionarse: la ausencia de una cultura de la autoevaluación en el propio alumno (ausencia de evaluaciones formativas); la acentuada presencia de evaluaciones para la calificación/examen, la disparidad de niveles entre los ingresantes y los alumnos avanzados y el desconocimiento -en la mayoría de los casos- sobre las condiciones de trabajo de los docentes

c) *Las autoridades institucionales*: son de vital importancia en los procesos de evaluación docente, por su doble rol como autoridad y como docente, se comparte con los evaluados un mismo contexto, dando cuenta de lo procesual y de la historia institucional, así como un conocimiento más profundo sobre la realidad de la institución. Las autoridades poseen una percepción directa de los aspectos que deberán modificarse mediante acciones a desarrollar. Las limitaciones pueden darse,

fundamentalmente, en estructuras organizativas verticalizadas, en relación con estilos de gestión autocráticos y de escasa participación, ya que la valoración estará muy sesgada por el sistema de organización y gestión que sustentan las autoridades de la institución.

d) *Los expertos y las agencias*: promueven la evaluación por pares, ya que permiten generar un marco de evaluación más amplio, que sitúe la actividad docente en relación con los planes estratégicos de la institución, aportar elementos de comparabilidad y prospectiva, desde una mirada externa. Si los expertos carecen de flexibilidad y disposición para interpretar el contexto en el cuál se desarrolla su intervención y ajustan su mirada a sus propias categorías, la evaluación puede desarrollarse con un importante nivel potencial de arbitrariedad. Si por el contrario, “son permeables a escuchar las posturas de los actores y hábiles para descifrar lo oculto y lo invisible, pueden realizar aportes sustantivos, sacando provecho a su posición externa, que les posibilita estar menos involucrados con la institución y sus actores, así como tomar distancia para observar mejor”. (Vain, 1998, p. 22)

### **5.3. Aproximaciones a los modelos de evaluación de la función docente universitaria**

Así como en la implementación de las evaluaciones subyacen conceptos de calidad, de política educativa y de definiciones sobre la evaluación, surgen también diferentes formas de implementación de evaluación de la función docente universitaria.

Autores como Mateo, J.; Escudero, T.; De Miguel, M.; Mora, J. G. y Rodríguez Espinar, S. (1996) han propuesto una serie de principios rectores, siguiendo los estándares del Joint Committe on Standars for Educational Evaluation (1997) para la evaluación institucional que es transferible al proceso de evaluación de la función docente universitaria:

- *la legitimidad* : la evaluación ha de realizarse marcada por los principios de la ética y la legalidad;
- *la utilidad*: el fin de la evaluación ha de ser la mejora de la actividad profesional del docente;
- *la factibilidad*: la evaluación ha de ser eficaz, eficiente, viable, útil y realista y;

- *la precisión:* la información recogida para realizar la evaluación ha de ser relevante, válida y fiable.

Si bien no vamos a adentrarnos en un detalle sobre los modos de evaluación de la función docente universitaria<sup>12</sup> las más usuales en las universidades son las encuestas de opinión a alumnos. Otras formas que surgen de diferentes estudios (Escudero, 1993; Mateo, 2000; Abalde et al, 2002 y Rueda, 2006) son: autoevaluaciones de profesores; evaluación por iguales, encuestas a docentes, rendimiento de los estudiantes, evaluación por expertos, evaluación por superiores, evaluación por graduados; clima de clase, materiales elaborados, portafolios y diarios académicos; productividad investigadora, informes de gestión, entre otros.

Como señala Mateo (1996, p 94) “es aconsejable el uso combinado de evaluación por otras fuentes (autoevaluación, pares, etc.) y otras técnicas (observación, análisis de materiales)”. Sin embargo, en los países analizados predomina casi exclusivamente el uso de encuestas de opinión a los alumnos como herramienta de obtención de información sobre el desempeño docente. En los cuestionarios se solicita a los alumnos que evalúen/valoren a los profesores en aquellos rasgos que se consideran relevantes para la enseñanza y desempeño de la actividad docente.

Del análisis aportado por los estudios de Abalde, et al (2002); de Luna y Torquemada (2008) y Tejedor y Jornet (2008) se puede sintetizar los rasgos principales que se utilizan en las encuestas de opinión de los alumnos sobre el desempeño docente: claridad de organización, interpretación y explicación; fomento de la discusión en clase y presentación de diversos puntos de vista; estimulación de intereses y motivación de los estudiantes; atención e interés por los alumnos y manifestación de entusiasmo.

Otros estudios han obtenido tres núcleos fundamentales, mediante un análisis factorial de las puntuaciones sobre un determinado cuestionario:

1- *Competencia y destrezas docentes:* estructura, organización de los contenidos y coherencia y claridad de la exposición. Destrezas docentes del profesor y relevancia de los contenidos.

---

<sup>12</sup> Mayor referencia sobre análisis de modelos de evaluación de la función docente universitaria se pueden encontrar en Rueda, M (2006) *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*, México: UNAM. Rodríguez Espinar, S (2003) *Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario*, en *Revista de Educación*. may – ago (pp. 67-99), Madrid. Abalde, E. et al. (2002) *La evaluación de la docencia en las universidades españolas*. Disponible en <http://www.uv.es/aidipe/CongVirtual3/ponencia3.doc>

2- *Actitud del profesor*: actitudes del profesor hacia el alumno individual y hacia el grupo.

3- *Estimulación del alumno*: dificultad, exigencia y justicia en la evaluación del rendimiento. Entusiasmo-preocupación por la tarea docente. Amplitud de tratamiento de los temas presentados. Organización de la tarea. Interacción con los alumnos. Valoración del aprendizaje por parte del alumno. Adecuación de la evaluación al desarrollo de la clase. Trabajo-dificultad que ha supuesto lograr los objetivos de la materia. Relación-interacción con los estudiantes. Metodología didáctica. Evaluación.

Autores como Mateo et al (1995), Escudero (1996), De Miguel (2006) analizan y agrupan los contenidos a evaluar en tres grandes áreas: *docencia, profesionalidad y servicios a la comunidad*. Señalan la necesidad de evaluar competencias, destrezas y actitudes de los docentes (conocimiento de la materia; competencias instruccionales, competencias de evaluación, profesionalidad y otros deberes con el centro y la comunidad).

Desde los informes de evaluación institucional realizados por CONEAU (Argentina) analizados por Fernández Lamarra y Coppola (2008) se identifican las siguientes dimensiones e indicadores orientados a evaluar la docencia:

*-La remuneración de los docentes y la distribución del tipo de dedicación*

Indicadores: Proporción de docentes por alumno; cantidad de docentes con dedicación simple, semiexclusiva y exclusiva, relación de docentes- investigadores en el Programa de Incentivos sobre total docente.

*- El análisis de la propuesta curricular*

Indicadores: el examen de la articulación teoría práctica de distintas ofertas académicas en particular las carreras profesionales; porcentaje de retención; tasa de graduación; rendimiento de los alumnos; análisis de la oferta educativa de grado y posgrado

*- Estrategias de promoción y formación del personal docente*

Indicadores: Porcentaje de docentes concursados; porcentaje de docentes con formación de posgrado.

*- Estudio de la relación entre investigación/profesionalización.*

Indicadores: Participación de los docentes en investigaciones; dedicaciones a la docencia, a la investigación; políticas de promoción científica.

*- Costos*

Indicadores: Cantidad de alumnos por docente; gasto por alumno; gasto por egresado.

Stiggins y Duke (1988) han examinado los factores que inciden en una evaluación docente “eficaz”. Para ello estudiaron las características del contexto de la evaluación, en aplicando un instrumento denominado TEP (*Teacher Evaluation Profile - Perfil de la Evaluación del Profesor*) basándose en los cinco atributos:

1) *De los propios profesores*: su competencia, sus expectativas personales, su apertura a las sugerencias, su orientación al cambio, su conocimiento de la materia, su experiencia.

2) *De la persona que observa y evalúa*: su credibilidad, su capacidad de persuasión, su paciencia, su capacidad de confianza, su trayectoria.

3) *Los procedimientos de la recogida de datos*: estándares y criterios de evaluación, técnicas de recogida de datos, quién debe ser el/los evaluador/res.

4) *El feedback*: cantidad de información, frecuencia, nivel de formalidad y manera de comunicarlo.

5) *El contexto de la evaluación*, recursos disponibles para el desarrollo, programas de formación.

Tejedor y Jornet (2008), a su vez, señalan que se deben considerar, al menos, los siguientes aspectos y fuentes de recolección de información para desarrollar un modelo global de evaluación de la función docente universitaria:

- Evaluación de la actividad instructiva (aula y tutorías): opinión de los alumnos y auto informe del profesor
- Evaluación de la actividad investigadora, a partir de indicadores relacionados con la calidad, cantidad y utilidad social y académica (incorporando los resultados de la investigación y sus aportes a la docencia)
- Evaluación de la actividad departamental, de facultad, de cátedra
- Evaluación de la actividad relacionada con la extensión, prestación de servicios a la comunidad, etc.
- Evaluación de las condiciones de trabajo del profesor: carga docente, organización académica, disponibilidad de recursos, programas de formación permanente, características de los alumnos, etc.

En un interesante trabajo, Bacharach (1989) identificó algunos principios para la aplicación de un modelo de evaluación docente, que pone el énfasis en el desarrollo profesional de los profesores. Y si bien se plantean a modo de dicotomías, se sostiene la necesaria complementariedad de las mismas.

*- Evaluación basada en las capacidades - evaluación basada en el rendimiento*

Esta dicotomía consiste en centrar el sistema de evaluación en la valoración de las capacidades que con más probabilidad pueden contribuir a un rendimiento eficaz, más que a medir el rendimiento en sí mismo. En el uso de una u otra evaluación se ponen en juego concepciones implícitas tales como que la capacidad del profesor es una condición suficiente para garantizar el buen rendimiento (si se evalúa el rendimiento de sus resultados) o bien se asumen que la capacidad del profesor es una condición necesaria para que este tenga un buen rendimiento (si se evalúa directamente a los profesores sobre sus capacidades). En este sentido, se debería lograr un equilibrio entre la orientación de los sistemas de evaluación de profesores hacia los resultados y a las capacidades.

*- Evaluación múltiple - evaluación uniforme*

Esta dicotomía implica especificar criterios de evaluación múltiples que reflejen el estadio de desarrollo de un grupo de profesores en vez de formular un único grupo de criterios y luego aplicarlo uniformemente a todos ellos. En este sentido, la noción de desarrollo profesional debería abandonar la práctica de utilizar criterios idénticos para evaluar a profesores principiantes (noveles) y a quienes tienen mayor experiencia.

*- Evaluaciones subjetivas - evaluaciones objetivas*

Esta dicotomía reconoce la naturaleza subjetiva de la enseñanza, como práctica social y compleja. El proceso de evaluación del profesorado no es realizable a partir de la simple aplicación técnica de un conjunto de procedimientos definidos sino que deben dar cuenta de la subjetividad del profesor, considerando el contexto, las perspectivas de los actores y del evaluador, entre otras características.

### *- Evaluaciones formativas - evaluaciones sumativas*

Esta dicotomía implica la utilización del sistema de evaluación como un proceso que implica la mejora del profesor desde un aprendizaje, en vez de un proceso formulado para producir un juicio de valor sobre el desempeño docente centrado en el control de la actividad, y no en el carácter formativo de todo proceso de evaluación.

Un enfoque que combine la evaluación sumativa con la formativa parecería ser lo más adecuado para ayudar a la toma de decisiones válidas y justificadas permitiendo, además, establecer procedimientos para la mejora educativa y la tarea docente, controlando la calidad de los mismos y de las instituciones. (Bacharach, 1989, s/p)

Siguiendo los trabajos de distintos autores (Valdés Veloz y Rueda, 2000; Martin-Kniep, 2001; Arbesú, 2004; Luna, Torquemada y Jiménez Moreno, 2008) y los distintos trabajos elaborados por los miembros de la Red de Evaluación de la Docencia (RIED) se presentan otros modelos de evaluación de la docencia.

#### **5.3.1 Modelos centrados en el docente**

##### *Modelo centrado en el perfil docente*

Este modelo consiste en evaluar el desempeño docente de acuerdo a su grado de correlato con los rasgos y características, según un perfil previamente determinado, de lo que constituye un “profesor ideal”. Estas características se pueden establecer elaborando un perfil de las percepciones que tienen diferentes actores (alumnos, especialistas directivos, profesores) sobre lo que es un “buen profesor”, para destacar rasgos importantes de los profesores que están relacionados con los logros de sus alumnos. Establecido el perfil se elaboran cuestionarios que se pueden aplicar a manera de autoevaluación, mediante un evaluador externo que entrevista los profesores y la consulta a los alumnos, directivos, padres, etc. La participación y consenso de los diferentes grupos de actores educativos en la conformación del perfil del profesor ideal es un rasgo positivo de este modelo. Sin embargo, en función de la cantidad de definiciones sobre el “profesor ideal”, “el buen docente” y la carga subjetiva que de ellas se desprenden, esta tarea es sumamente compleja.

### *Por mérito*

Desde esta perspectiva el mérito, reconocimiento y la motivación proporcionan los incrementos salariales. En general, este tipo de argumentación está instalada en la sociedad en general y en muchos funcionarios ministeriales. Un incremento salarial no es nunca una situación despreciable, más considerando los costos de vida, sin embargo la utilización de indicadores del mérito, tales como rendimiento de los alumnos, cantidad de publicaciones, investigaciones, graduados en nivel de grado y posgrado, etc. sea un único indicador para el que los aumentos salariales como premios, traen consecuencias no deseables como las descritas en otros apartados. Incluso más, las consecuencias suelen ser mayores en actividades de docencia en grado o tutorías en posgrado, considerando que los parámetros de evaluación para el incremento salarial se relacionan de manera directa con la investigación y no con la docencia como ha sido señalado.

Advierte Valdés Veloz (2000) la aplicación de este criterio puede entrañar la creación de una escala profesional con una serie de pasos vinculados con el desempeño. Si bien es cierto que muchos profesores estarían de acuerdo en un reconocimiento de las actividades, la docencia no parece tener cabida en aquellas. “Antes de poder considerar cómo compensar a los profesores, debemos tener en cuenta cómo evaluarlos. Un sistema de compensación sólo puede ser bueno si el sistema de evaluación que lo justifica lo es” (Valdés Veloz, 2000 a). Siguiendo la postura de este autor:

Los estándares competitivos tienen como propósito proporcionar incentivos y compensaciones por alguna clase de rendimiento superior o por determinados tipos del mismo. El salario según méritos y la mayoría de las escalas profesionales emplean estándares competitivos porque proporcionan unos incentivos a los profesores sobre la base de competitividad. Incluso aunque los requisitos para obtener dichos incentivos sean a veces expresados en términos de nivel absoluto del profesor o la calidad del rendimiento del mismo, el número de compensaciones existentes es casi siempre limitado. Cuando el nivel absoluto lo alcanzan más profesores que las compensaciones que existen, entonces se limita el número de ellos que conseguirán las mismas. (Valdés Veloz, 2000, p. 15).

Cuando la evaluación de la función docente universitaria se utiliza para el incremento de los salarios según méritos de desempeño individual genera competitividad entre los profesores y deterioran la colegialidad entre los mismos. Van

en contra de todos los principios que se declaman y defienden cuando señalan que promueven la actividad investigadora en las cátedras o el intercambio entre docentes.

Un análisis realizado por Araujo (2003) sobre el Programa de Incentivos Docentes de Argentina comprobó que su implementación generó mayor competencia y rivalidad, una creciente burocratización, y la "potenciación de prácticas autoritarias en la vida académica".

La burocratización generada con el señuelo de poder alcanzar una categorización o re-categorización -mediante la cual se obtendrían mayores ingresos - redundó en la pérdida del sentido de la actividad de investigación, la pérdida de originalidad y la gradual contaminación del cuerpo docente, que devino en vicios y patologías sin precedentes, como autoplagios, inflación curricular, amiguismos, compadrazgos, nepotismos y favoritismos. (Araujo, 2003 p. 37)

#### *Modelo centrado en los resultados obtenidos.*

Este modelo supone que, para evaluar a los docentes, se debe atender lo que acontece a los alumnos como consecuencia de lo que el profesor hace. Es decir, se evalúa al docente mediante los resultados de la evaluación de los aprendizajes, la tasa de graduación, la tasa de reprobación, etc. Es decir, sobre los resultados alcanzados por sus alumnos. Esto conlleva el riesgo de descuidar aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, que es en última instancia uno de los determinantes de la calidad de los productos de la educación. Por otra parte, es cuestionable considerar al profesor como responsable absoluto del éxito de sus alumnos, pues los resultados que obtienen los alumnos son producto de múltiples factores, uno de los cuales es el docente.

#### *Modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula.*

“Este modelo ha predominado desde la década de los años 60, empleando pautas de observación, tablas de interacción o diferentes escalas de medida del comportamiento docente”. (Valdés Veloz, 2000<sup>a</sup>, p. 16). Desde este modelo se propone que la evaluación del docente se realice identificando los comportamientos del profesor en el aula –como la creación de un ambiente favorable para los aprendizajes-, ya que los mismos se consideran relacionados con los logros de los alumnos.

### *Modelo de la práctica reflexiva.*

Se trata de una evaluación para la mejora del cuerpo docente. Se fundamenta en una concepción de la enseñanza como “una secuencia de episodios de encontrar y resolver problemas, en la cual las capacidades de los profesores crecen continuamente mientras enfrentan, definen y resuelven problemas prácticos” (Schön, 1992, p. 25). Este modelo se asienta en un proceso de “reflexión en la acción”, siendo la evaluación una retroalimentación para el docente y una fuente de información para la planificación de actividades futuras y para la mejora. Este tipo de evaluación se relaciona con promover juicios de valor, comprensivos de una realidad, con la acción y participación del profesorado en el diseño y desarrollo de la tarea educativa desde su dimensión profesionalizante. Para ello, la acción e implicación de los participantes necesita de la indagación y de la innovación. “La indagación es la base de acción y fundamentación de los datos que sintetiza y acota la realidad a juzgar. La innovación proyecta y da razón de ser a la evaluación” (Valdés Veloz, 2000 b), p. 18)

### *Modelo de autoevaluación*

El modelo de autoevaluación docente es generalmente utilizado como un complemento de otros modelos de evaluación. Este modelo se asienta en la idea de que la reflexión del docente sobre su propia actividad, le permitirá una mejora en su práctica. La autoevaluación permite conocer la percepción del profesor sobre su propia práctica, su postura dentro de la disciplina que ejerce, las dificultades que encuentra en su tarea, las metas que pretende alcanzar, entre otras cuestiones. En general, este modelo es utilizado con fines formativos, aunque puede utilizarse a otros fines por la gran cantidad de información que aporta.

Desde lo metodológico, la autoevaluación suele desarrollarse por medio de informes libres, planillas preestablecidas, planillas, cuestionarios o listas de cotejo. “La ventaja de utilizar cuestionarios o listas de cotejo es que se puede acotar el alcance y la información de la evaluación, permitiendo también comparaciones entre profesores, lo cual difícilmente puede suceder con el uso de información cualitativa obtenida con un informe libre”. (Jiménez Moreno, 2008, s/p). Pero, presenta diversas desventajas que pueden limitar su uso: si los objetivos de la evaluación no son claros o no se orientan a la formación, los docentes pueden completar las autoevaluaciones para “cumplir” formalidades o para complacer a las autoridades. Se requiere la existencia de una cultura

de evaluación que sea compartida por todos los actores educativos, a fin de disminuir el sesgo en su uso. “La autoevaluación debe ser complementada con otro modelo con el fin de evitar posibles sesgos, sobre todo si se pretende utilizar con fines sumativos o de control” (Jiménez Moreno, 2008, s/p).

#### *Modelo de evaluación a través de portafolio/carpeta docente*

“El portafolio para la evaluación de la docencia es una herramienta que reúne de manera intencional una serie de trabajos y reflexiones con el objeto de evaluar al docente en un periodo determinado” (Arbesú, 2004). El uso de portafolio para evaluar el desempeño docente “permite conocer los recursos con los cuales el docente enseña y las habilidades que no necesariamente se ven reflejadas en el aula.” (Martin-Kniep, 2001) y dar cuenta de muchas de las dimensiones no siempre observables de la actividad docente, ya que un portafolio se reúne distintas evidencias, las reflexiones y el pensamiento del docente detrás del trabajo en las clases.

Es un modelo donde el docente es el informante de los productos relacionados con su ejercicio, aunque en ocasiones se pueden incluir evidencias de otras fuentes (opiniones de alumnos y colegas, etc.). Es bastante completo, ya que puede comprender autoevaluaciones, expectativas actuales y metas futuras del profesor (Martin-Kniep, 2001).

Siguiendo a Arbesú (2004) para que el portafolio sea efectivo debe de contar con evidencia que refleje la experiencia del docente con respecto a su enseñanza (planificaciones, material de apoyo utilizado en el aula, material didáctico elaborado); información sobre sus estudiantes (ejemplos de evaluación del aprendizaje o distintas producciones realizados por éstos); reflexiones sobre su labor de enseñanza (concepción de educación, percepción sobre sus estudiantes); así como publicaciones, reconocimientos, constancias de actualización disciplinar y pedagógica. Es un modelo de relativa facilidad de institucionalización y es el de menor implicación política. Pero, al igual que el modelo de autoevaluación, se sugiere su utilización en conjunto con otros métodos.

El modelo de evaluación a través del portafolio tiene ventajas relevantes en su implementación tales como la flexibilidad en su contenido, integrando elementos como autoevaluación, opinión de alumnos y evaluación a través de pares. Además, favorece retroalimentar el trabajo del profesor y el conocimiento de aspectos del desempeño del docente no sólo como profesor sino también como investigador. Pero tiene algunas

desventajas. Implica la existencia de un equipo de trabajo con formación específica para la revisión de los portafolios, lo que implica un gasto y esfuerzo considerable por parte de la institución. Requiere que los docentes guarden todas las evidencias posibles, cuando generalmente en la práctica esto no sucede.

### ***5.3.2 Modelos centrados en distintos agentes evaluadores***

#### *Modelo basado en la opinión de los alumnos*

Este es uno de los modelos más difundidos en las universidades. El modelo parte de la idea de que los estudiantes son una de las mejores fuentes de información del proceso de enseñanza y de aprendizaje y del cumplimiento de objetivos académicos por parte del profesor. Se basa fundamentalmente en la conceptualización de “buena docencia o buen docente” que la universidad o un programa educativo tengan establecido, en función de comportamientos que puedan ser observados en las clases. La metodología a utilizar dependerá de factores como la infraestructura, el número de profesores a evaluar y el objetivo de la evaluación, ya que cada metodología proporciona diversos análisis de datos y alcance de la información. En general, se utilizan cuestionarios de opinión, anónimos, estructurados; que suelen ser implementados al finalizar una materia y/o carrera. La opinión de los alumnos puede ser relevada a través de cuestionarios así como de entrevistas o grupos focales.

Las encuestas permiten tener resultados sobre el desempeño docente en poco tiempo; y permiten realizar comparaciones del desempeño de un profesor a través del tiempo, así como entre profesores. La utilidad para el docente y para la institución, al retroalimentar el trabajo dentro del aula; analizar la consistencia de los juicios de los alumnos a través del tiempo y entre grupos hacia un mismo profesor, hace de éste un modelo confiable. (Jiménez Moreno, 2008, s/p)

Sin embargo, es un modelo controvertido, ya que como señala Luna y Torquemada (2008, s/p) “mientras se puede afirmar que los alumnos son los mejores jueces del desempeño de sus profesores, existe la idea que los estudiantes no tienen la madurez suficiente para llevar a cabo juicios de valor objetivos sobre el desempeño de sus docentes”. Además, se debe considerar que la evaluación por cuestionarios da cuenta de una realidad de manera parcial, sin reflejar la complejidad de la función docente.

Los alumnos no conocen el total de las actividades que un docente realiza antes, durante y después de la clase; no son expertos en la disciplina, por lo cual no tienen la capacidad para juzgar metodologías de enseñanza para una disciplina en particular; se les dificulta tener una visión fuera de su propia experiencia y por tanto, pueden tener limitaciones de conceptualización sobre los atributos de desempeño docente; los juicios están influenciados por el interés así como por la dificultad de la asignatura o la reputación del profesor, y no siempre diferencian el “profesor carismático” de un “buen docente”. (Jiménez Moreno, 2008, s/p).

Si bien es muy valiosa la opinión de los alumnos, las universidades suelen hacer de este mecanismo de evaluación la única fuente de información sobre el docente, lo que es muy grave considerando las dificultades que el modelo presenta.

#### *Modelo de evaluación a través de pares*

El modelo de evaluación de los docentes a través de pares es el procedimiento mediante el cual docentes de una misma universidad o externos a ella, juzgan el desempeño de otros profesores. Este tipo de evaluación se asienta en el hecho que los pares son expertos en el campo docente, así como en la disciplina en la que el profesor ejerce su actividad, lo cual “da la pauta a una evaluación basada en la experiencia profesional de profesores que se desenvuelven en la misma área de conocimientos que el evaluado” (Jiménez Moreno, 2008, s/p). Pero, también es importante que los pares tengan experiencia en evaluación, lo cual facilita el proceso. Este modelo puede ser utilizado con distintos propósitos: de diagnóstico, para la contratación del personal docente, con objetivos formativos para fortalecer el trabajo académico y con fines sumativos, asignando reconocimientos y otorgando estímulos a la actividad académica.

Este tipo de evaluación suele realizarse a través de comisiones encargadas de la revisión de instrumentos de evaluación del docente, observando las clases y/o analizando portafolios o a partir de una revisión documental o bien a través de entrevistas.

Cuando se realizan observaciones de las clases del profesor por medio de pares también deben establecerse previamente criterios de desempeño docente dentro del aula - estableciendo un perfil de desempeño docente-, recordando que como en todo proceso evaluativo, el profesor debe recibir una retroalimentación oportuna sobre su desempeño en el aula. Cuando se utiliza entrevista se puede obtener información que no es necesariamente observable a través de documentos o dentro del salón de clases. Sin embargo, suele

utilizarse de forma complementaria a la revisión documental, sobre todo cuando la evaluación se realiza con fines diagnósticos y sumativos”. (Jiménez Moreno, 2008, s/p).

Este modelo es de relativa facilidad en su implementación, sobre todo en la metodología de observación de clases. Al contar con la mirada de expertos en docencia y en los campos de disciplinares, se puede brindar una interesante retroalimentación sobre la pertinencia del uso de métodos didácticos para una determinada disciplina, etc. El par comprende y conoce las implicaciones y complejidad de la función docente en una universidad y del campo de conocimiento, en particular. “Cuando los objetivos de la evaluación son claros entre la comunidad docente, este modelo aporta en la mejora de relaciones entre agentes educativos” (Jiménez Moreno, 2008, s/p).

Sin embargo, el modelo tiene desventajas a las que hay que atender. Si la comunidad educativa no está en condiciones para ser evaluada, se corre el riesgo de que existan implicaciones políticas importantes: pueden existir problemas si el evaluado guarda alguna relación con un miembro del comité evaluador; puede haber conflictos políticos e intereses contrapuestos entre docentes y los pares evaluadores. La evaluación por pares requiere, además de una clara definición del perfil del “buen docente”, una gran sensibilización de la comunidad académica para evitar conflictos.

Como menciona Mateo (1996) es aconsejable el uso combinado de modelos de evaluación –autoevaluaciones, evaluaciones por pares, etc.- y de técnicas distintas (observación, análisis de materiales) ya que se podrá enriquecer tanto el proceso de evaluación en sí como la información obtenida del mismo. Es menester considerar las particularidades de los docentes que son evaluados así como la necesaria contextualización de los datos e informaciones resultantes.

Los modelos de evaluación de la docencia presentan diversas cualidades que le dan ventajas a cada uno de ellos sobre el resto en su implementación y utilidad. Sin embargo, cada uno tiene diversas limitantes en su naturaleza. Esta situación ha fomentado que ningún modelo en particular sea utilizado como forma única de acercamiento al complejo fenómeno del desempeño docente... El análisis contextual que se efectúe permitirá valorar la pertinencia de algún modelo en particular, teniendo siempre presente las ventajas y limitantes de cada uno de ellos y sin olvidar que las deficiencias de un modelo pueden ser disminuidas por las ventajas de otro. (Jiménez Moreno, 2008)

## Gráfico de Síntesis



Fuente: Sánchez Delgado, P y Gairín Sallán, J, 2008, p. 84.

### 5.4 Vinculación entre la evaluación de la función docente y la formación permanente.

Desde esta investigación se sostiene que una evaluación siempre se orienta a la toma de decisiones para la mejora. En este sentido, se propone vincular los resultados de la evaluación de la función docente, a la planificación y desarrollo de programas de formación docente. De ahí, la inclusión de este breve apartado sobre la formación del docente universitario<sup>13</sup>

<sup>13</sup> En el profesorado universitario podríamos hablar de cuatro tipos con necesidades e intereses diferentes en lo que respecta a la formación: Aspirantes a profesor: sin experiencia en docencia universitaria. - Profesor principiante: con menos de 5 años de experiencia en docencia universitaria. - Profesor experimentado: con experiencia entre 5 y 25 años. - Profesor senior: más de 25 años de experiencia.

El informe sobre "La Formación del Profesor Universitario", que el Ministerio de Educación y Ciencia de España ha realizado en 1992, aporta una definición del desarrollo profesional docente como:

Cualquier intento sistemático de cambiar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, hacia un propósito de mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros, y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades (p.35)

En esta conceptualización se resaltan algunos aspectos importantes tales como: la contextualización de las actividades para dar respuestas a las necesidades individuales, colectivas y de la propia organización; la orientación del cambio tanto desde el ámbito pedagógico y profesional, como al personal y social del profesor universitario (lo que se relaciona, de manera directa, con una mirada vinculada tanto al docente como a la función docente). Y, como objetivo final: la mejora de la calidad de las funciones del profesor universitario: docencia, investigación y gestión.

También se reconoce y revaloriza la docencia como una profesión (identidad profesional) y como tal requiere de una formación específica para su ejercicio

Si una de las condiciones para considerar una actividad como profesión es la especialización en el ejercicio, para lo que se requiere una preparación, en el caso del profesor universitario dicha especialización no se da porque si bien hay un dominio de un campo de la ciencia, no lo hay en el de la docencia. La formación docente no es valorada ya que es considerada por los profesores como una actividad rutinaria que no rentabiliza la dedicación de tiempo, especialmente si se compara con los resultados de la dedicación a la investigación (Arbizu, 1994, p. 107).

En este sentido, distintos autores (Imbernon, 2000 y Sánchez Delgado, 2005 y 2007) mencionan que la formación del profesorado se preocupó durante mucho tiempo casi en exclusiva del conocimiento de las disciplinas objeto de enseñanza, descuidando la atención al conocimiento pedagógico, lo que puede explicar el hecho de que muchos profesores y profesoras se consideren especialistas en su materia, se despreocupen de las características del alumnado y rechacen actividades didáctico –pedagógicas. Sin embargo, cada vez más, como mencionan Hernández y Sancho (1994) en su sugerente libro *“Para enseñar no basta con saber la asignatura”*, los docentes reconocen la

necesidad de una formación específica para la enseñanza; que le brinde al profesor “las bases para reflexionar sobre su práctica -como profesional de la educación- de forma que pueda avanzar en ese saber, saber hacer, saber enseñar-ayudar a aprender, que tanto influye en la labor docente” (Sánchez Delgado, 2007, p1822).

En consonancia, el citado autor menciona que las áreas que deberían integrarse en la de formación docente universitaria –y de todos los niveles, en general- son: la formación teórica (compuesta por la formación académica y la formación pedagógica), la formación práctica y la formación "actitudinal".

Parafraseando a Sánchez Delgado (2009, pp. 1822-1824) la formación científica-disciplinar es aquella mediante la cual, los futuros docentes adquieren los conocimientos y destrezas correspondientes a las áreas, materias y disciplinas científicas, técnicas, filosóficas, artísticas, etc. que han de desarrollar la actividad docente. En la formación pedagógica se incluyen estudios de pedagogía, didáctica, tecnología, organización, psicología, filosofía, sociología de la educación, etc. La formación práctica es aquella que se orienta a brindar destrezas y procedimientos necesarios para la intervención didáctica.

Y la formación actitudinal, es la que busca generar en el futuro profesor la conciencia profesional y el "espíritu de artesanía" que necesitará para actuar adecuadamente. Es una dimensión básica si tenemos en cuenta que de nada serviría un profesor con una excelente formación científica y pedagógica e incluso un gran dominio de las estrategias de intervención en la práctica, si no tiene la voluntad de aplicarlas adecuadamente. De poco sirve que sepa y sepa hacer, si no quiere hacer. (Sánchez Delgado; 2009, p 1824).

Las acciones de formación del profesorado universitario deberían inscribirse en el marco de planes y programas institucionales de mejora de la oferta educativa. De modo que “al desarrollar su labor profesional docente se tenga en cuenta la necesidad de mantener el equilibrio del triángulo equilátero de la formación, la evaluación y la incentivación” (Sánchez Delgado, 2007, p. 1824).

Para ello, la universidad deberá “concebir la formación del profesorado como un factor prioritario, centrado en las decisiones de su política universitaria e integrada en el conjunto de las actividades de profesionalización del profesorado”. (Imbernón, 2001, p. 23). En este marco, la evaluación de la función docente se convierte así en un diagnóstico de necesidades formativas del profesorado, lo que ha de constituir el punto

de partida para el diseño de estrategias de formación docente; y a partir de sus propias necesidades y demandas, planificar los elementos de mejora.

De esta manera, la evaluación de la función docente, la formación del profesorado universitario y la profesionalización docente, interactúan contribuyendo a la calidad institucional.



## 6. La evaluación de la función docente universitaria: perspectiva comparada

*La evaluación se tornó declaradamente  
un fenómeno político,  
por más que ideológicamente  
se quiera presentarla como exclusivamente técnica.  
La evaluación en nuestros días  
es cada vez más, un asunto  
que interesa a toda la sociedad. (Días Sobrinho, 2005)*

### 6.1. Argentina

En Argentina, la evaluación de la función docente universitaria constituye un área vacante tanto en investigaciones como en la aplicación de modelos de evaluación. El sistema de educación superior, se rige por una Ley Nacional (Ley de Educación Superior) que contempla la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CONEAU). Desde la Agencia se realizan evaluaciones institucionales, evaluaciones externas y de acreditación de carreras de grado y posgrado. Se aplican modelos de evaluación que responden a lógicas sumativas y formativas, en cada caso, que responden a objetivos, dimensiones e indicadores diferentes, siendo evaluada la docencia desde una perspectiva cualitativa en las evaluaciones institucionales y externas y, desde una perspectiva cuantitativa en las acreditaciones.

La evaluación de la función docente universitaria pareciera que también se realiza en el Programa de Incentivos Docentes implementado por el Ministerio de Educación, mediante el cual se categorizan a los docentes y se subsidian proyectos de investigación, en función de la evaluación de la trayectoria académica y profesional de los docentes universitarios. El peso específico de la investigación sobre la docencia es tan relevante que deja a ésta en un último plano de la actividad profesional.

En el marco de la autonomía universitaria, cada universidad tiene un Estatuto y normas y reglamentos propios para los concursos docentes, promoción y formación permanente, así como normas internas que atañen a la evaluación de sus profesores. Sin embargo, las experiencias registradas no son sistemáticas y se reducen a evaluaciones

de cátedras y a facultades generalmente utilizando encuestas a los alumnos, fundamentalmente en el nivel de posgrado. Son sumamente escasas las evaluaciones docentes por Universidad.

## **6.2 España**

La evaluación del profesorado constituye uno de los tópicos de interés y actualidad, respondiendo a la necesidad de mejorar la calidad de las universidades y a las exigencias del marco legislativo universitario y del Espacio Europeo de Educación Superior. Desde los años 90, muchas las Universidades tanto públicas como privadas han implantado algún sistema de evaluación de su profesorado en el ámbito de la evaluación institucional.

La Ley Orgánica de Universidades indica que los Estatutos de las universidades dispondrán de procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado. De esta forma la evaluación del profesorado se desarrolla a partir de instancias diferentes: desde el Estado a través de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA), desde las Agencias de las Comunidades Autónomas y desde las Instituciones.

A pesar de la multiplicidad de organismos, hay cierto consenso en qué evalúa cada uno. En este sentido, la evaluación para el acceso y la promoción para puestos de docentes funcionarios es competencia del Estado y de las universidades, y para los puestos de docentes contratados, de las Comunidades Autónomas y las universidades.

La evaluación de la actividad investigadora es competencia estatal, aunque los resultados son considerados para el incentivo salarial que otorga cada Comunidad y la evaluación del desempeño docente es responsabilidad de las universidades. En algunas Comunidades Autónomas se desarrolla una evaluación para otorgar incentivos económicos a los docentes universitarios. Esta configuración particular genera la existencia de distintos subsistemas de evaluación de la función docente universitaria, en los que participan dos o más instancias señaladas.

Si bien el sistema evaluación destinado al acceso de funcionarios docentes es el que históricamente mayor desarrollo presenta en España, es el que estuvo más sujeto a modificaciones. El actual sistema de acceso a funcionarios docentes tiene escasa antigüedad y se basa en un sistema de acreditación mediante el que se evalúan méritos y competencias

del docente según criterios de: actividad investigadora, actividad docente o profesional, formación académica y experiencia en gestión y administración educativa. (Jornet, Perales y González Duch, 2010, p 6)

Asimismo, la Ley Orgánica fomenta que las universidades continúen y profundicen una evaluación del desempeño docente de carácter formativo, que ayude al profesor en la mejora de su trabajo. “Se puede afirmar que en su totalidad las universidades españolas evalúan el desempeño docente aunque de diferentes formas: desde el carácter obligatorio de la misma hasta el instrumento utilizado” (Murillo, J 2008, p. 53).

En materia de evaluación de la función docente universitaria, desde la ANECA, se han implementado tres programas, que serán desarrollados en un apartado siguiente: El programa ACADEMIA (Acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios), el Programa PEP de Evaluación del Profesorado para su contratación y el programa DOCENTIA, que brinda apoyo a las universidades para que diseñen mecanismos propios para valorar la calidad de la actividad docente de su profesorado.

Este último programa, implementado en el año 2007, tiene por objeto aportar un modelo de referencia y orientaciones básicas para que las universidades realicen procedimientos de evaluación de la actividad docente propios, ajustados a sus necesidades, que garanticen la calidad del profesorado universitario y que favorezcan su desarrollo y reconocimiento en consonancia con los principios de calidad exigidos en el Espacio Europeo de Educación Superior. Para su implementación se cuenta con la colaboración de las Comunidades Autónomas con las cuales se realizan acuerdos específicos para el desarrollo del programa en el ámbito territorial de competencia.

El programa DOCENTIA se centra en la evaluación de la actividad docente del profesor, tanto a nivel individual como de las actividades que realiza en coordinación con otros profesores. De ahí, la relevancia para este trabajo, ya que es el único programa de evaluación de la función docente universitaria con dichas características que es implementado por una Agencia de Evaluación Nacional.

En la presentación del programa, se aboga para que las universidades, dentro de su política de profesorado, expliciten la finalidad con la que abordan la evaluación de la actividad docente, considerando las posibles derivaciones de la evaluación para:

- La formación del profesorado y la mejora de la actividad docente, tanto desde la participación individual del profesor así como su integración en un equipo docente.
- La promoción del profesorado.
- Los incentivos económicos al profesorado (por ejemplo los complementos retributivos)

Asimismo, el proceso de evaluación deberá hacer explícito su carácter: obligatorio o voluntario, indicando si está asociada a la mejora de la actividad docente, la concesión de complementos retributivos u otras finalidades.

El documento de presentación del programa distingue los siguientes criterios:

- *Adecuación*: la actividad docente debe responder a los requerimientos establecidos por la Universidad y cada institución con relación a la organización, planificación, desarrollo de la enseñanza y a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Dichos requerimientos deben estar alineados con los objetivos formativos y competencias recogidas en el plan de estudios y con los objetivos de la institución.

- *Satisfacción*: la actividad docente debe generar una opinión favorable de los demás agentes implicados en la enseñanza, en especial de estudiantes, colegas y responsables académicos.

- *Eficiencia*: la actividad docente, considerando los recursos que se ponen a disposición del profesor, debe propiciar el desarrollo en los estudiantes de las competencias previstas en un plan de estudios; en definitiva, el logro de los resultados previstos.

- *Orientación a la innovación docente*: la actividad docente debe abordarse desde una reflexión sobre la propia práctica que favorezca el aprendizaje del profesorado, a través de la autoformación o la formación regulada por otras instancias, y debe desarrollarse desde una predisposición a introducir cambios que afectan al modo en que se planifica y se desarrolla la enseñanza o se evalúan los resultados de la misma.

Para ello, se desarrolla una serie de dimensiones y elementos a considerar en la evaluación:

- Modalidad de organización: Organización y coordinación docente, Coordinación con otras actuaciones, Resultados de aprendizaje previstos, Actividades de aprendizaje previstas y Criterios y métodos de evaluación
- Planificación de la Docencia: Planificación de la enseñanza y del aprendizaje con relación a las materias impartidas, Materiales y recursos para la docencia y Actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas
- Desarrollo de la Enseñanza: Desarrollo de la enseñanza y evaluación del aprendizaje y Procedimientos de evaluación aplicados
- Resultados: en términos de objetivos formativos y de revisión y mejora de la actividad docente: formación e innovación

Por otra parte, se debe mencionar las evaluaciones que se realizan desde cada Comunidad Autónoma para acreditar a los profesionales que actúan en universidades asentadas en una determinada Comunidad y la evaluación para los incentivos salariales a modo de “complementos retributivos al personal docente e investigador” tomando como criterio los méritos profesionales. Si bien en general, suelen considerarse los tramos docentes o “quinquenios” -que se otorgan al cumplir cinco años en la docencia- la evaluación positiva del desempeño docente, tramos de investigación, tesis doctorales dirigidas y aprobadas; hay una amplia variabilidad de implementación de las evaluaciones para la concesión de incentivos salariales entre las distintas Comunidades. Estas evaluaciones son realizadas de manera independiente de las que se implementan desde la ANECA.

Otras evaluaciones orientadas a los docentes, que han sido señaladas con anterioridad, son los concursos - oposición, las evaluaciones para la habilitación o certificación de docentes funcionarios o contratados (Programas ACADEMIA y PEP). Asimismo, otro proceso de evaluación del que los docentes deben dar cuenta es el denominado sexenio, relacionado con la actividad de investigación. Desde el año 2005, la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) realiza procesos de evaluación de los sexenios o evaluación de la actividad investigadora, con criterios diferenciados por campos disciplinares, mediante los cuales se otorga al

docente un incentivo salarial en función del resultado de la evaluación. Básicamente, el docente - investigador debe dar cuenta de su actividad investigadora, a partir de la selección de cinco artículos, que serán evaluados por parte de un comité de expertos.

Peña (1996) señala una serie de dificultades en la implementación de los sexenios, que en algún sentido, tienen su correlato en los procesos de evaluación de la docencia. A modo de ejemplo, el autor menciona “que no se premia el trabajo investigativo efectuado sino la adscripción administrativo-remunerativa a una institución, eso sí, de que la misma haya venido acompañada por una labor investigativa que la comisión evaluadora conceptúe bien”. Peña (1996, s/d) En algunos campos, como el de las Humanidades o Ciencias Sociales, las revistas indexadas son escasas, amén de la dudosa objetividad de los comités evaluadores (muchas veces compuestos por las mismas personas que publican). El proceso de evaluación se orienta fuertemente con una lógica de evaluación sumativa, dónde prevalece la publicación del resultado de una investigación sin dar cuenta el proceso, la participación, el impacto y relevancia del problema investigado, entre otras dimensiones. Asimismo, se genera una competencia sin sentido entre los investigadores por el afán de publicar, debiendo dejar otras funciones tan relevantes y pertinentes como los son la transferencia y la docencia. Es decir, los sexenios afectan de manera directa la función docente, de ahí la mención en este apartado.

Las universidades cuentan con Unidades Técnicas de Calidad –en su mayoría ligadas a la planificación- desde donde se implementan los sistemas de gestión de la calidad, sólo a modo de ejemplo, se mencionan los objetivos propuestos por la UCM: elaborar y llevar a cabo la política de calidad, impulsar planes de mejora de la calidad y evaluar su seguimiento, facilitar información sobre temas de calidad relacionados con la docencia, profesorado, titulaciones y centros lo que incluye promover jornadas, seminarios, difundir la cultura de la calidad y proporcionar formación para la evaluación de la calidad y aseguramiento de la misma a la comunidad universitaria; brindar apoyo técnico para los procesos de evaluación de titulaciones y centros, y también para los procedimientos de aseguramiento de la calidad. Así como impulsar, promover y supervisar las evaluaciones de centros, titulaciones y profesorado; informar (informes preceptivos no vinculantes) las propuestas de nuevas titulaciones (grados, másteres y doctorado) y la modificación de las mismas y evaluar la calidad de las actividades

docentes del profesorado de la UCM. (Oficina de Calidad y Desarrollo Estratégico, UCM, 2009)

La coexistencia de distintos subsistemas de evaluación en donde intervienen distintos actores del sistema genera críticas, que se orientan en su mayoría, a una falta de consenso sobre lo que es “el buen docente universitario”, en particular en cuanto a los criterios de excelencia para evaluar las distintas funciones que realiza un profesor: docencia, investigación y gestión; y el peso específico que se otorga a cada componente de esta tríada. Además se cuestiona la falta de coordinación entre los distintos subsistemas de evaluación y las instancias implicadas, lo que genera superposiciones y burocratización de los procesos de evaluación de la función docente universitaria.

Produce vértigo al pensar en la maquinaria burocrática que debe generarse alrededor de la evaluación, con el consiguiente consumo de recursos y tiempo para la prosecución de cosas (calidad, excelencia, etc.) que son tan mágicos como el concepto de “maná”. Pero lo peor no es esto, lo peor es la mentalidad que subyace detrás, la mentalidad de Vigilar y Castigar (Foucault, 1976), con el consiguiente surgimiento de un ejército de censores que representan la antítesis de lo que debe ser la Universidad. (De Juan Herrero y otros, 2007, p. 179)

### **6.3 México**

La educación superior en México está regida por la Ley de Educación y la Ley de Coordinación de la Educación Superior. No hay una agencia de evaluación sino programas que se instrumentan desde el Ministerio de Educación a través de la Secretaría de Educación Pública, desde donde se regula el Sistema de Universidades Federales y Estatales. Asimismo, las universidades tienen sus propios programas de evaluación, en este caso de la función docente.

La evaluación de la función docente universitaria en México, surge de manera autogenerada en algunas universidades desde hace más de tres décadas. Desde la década de los 90, se han desarrollado diversas acciones de evaluación institucional como la que atañe a los docentes es el Programa de Estímulos al Desempeño Académico. “Con su aplicación se apoyó de manera directa la política de deshomologación salarial, dirigida a incrementar la remuneración del personal académico al margen del salario tabular base” (Arbesú, 2004, p4)

Dichos procesos evaluativos sustentados en políticas vinculadas a controles de calidad y eficiencia (como mecanismos estratégicos en la orientación del sistema y de las instituciones que lo componen), se han orientado hacia el profesorado de tiempo completo,” que representa únicamente el 30% de la planta docente” (ANUIES, 2000) ya que la gran mayoría de los docentes lo son de asignatura y no participan de los programas de incentivo y evaluación.

Los programas de evaluación que se implementan en las universidades nacionales, en general, tienen una incidencia importante en el aspecto económico entre profesores e investigadores (profesores de tiempo completo) porque, además, a los profesores se les califica -o descalifica- como investigadores.

Los montos pecuniarios que se establecen en estos programas son atractivos; puesto que, en el caso de los profesores de asignatura, dependiendo del número total de horas contratadas, horas de clase, pueden llegar a recibir hasta un 50% de su salario mensual. En lo relativo a los profesores e investigadores de carrera el beneficio es mayor; porque representa un ingreso adicional del 70 al 110%, dependiendo del nivel en que se le evalúe (Subsecretaría de Educación Superior, México, 2007)

Los criterios de evaluación que se utilizan van desde la formación académica y grados obtenidos; labor docente y de investigación, actividades como becario, técnico o ayudante; antecedentes académicos y profesionales; labor académico-administrativa y antigüedad en la institución, los que se convierten en los parámetros para establecer la discrecionalidad, la selectividad y la preferencia en función de los méritos y logros académicos. “La evaluación de la docencia es condición de acceso a estos programas y también es considerada en combinación con productos de investigación y la obtención de grados académicos; una acción que genera que las actividades de docencia sean percibidas como de menor estatus” (Rueda, 2008, p. 5)

Coloquialmente se conoce a estos programas como de estímulos o de "pilones". Por ejemplo, se puede mencionar el Programa de Estímulos al Desempeño Académico (PRODE), dirigido a los profesores e investigadores de tiempo completo; esto es, a la elite académica universitaria. Los profesores de asignatura -interinos o definitivos- cuentan con un programa diferente de estímulos.

Otros programas que se implementan son: el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) que impulsa la consolidación de cuerpos académicos mediante

becas de posgrado y de otros apoyos para profesores de carrera (ampliando su habilitación, recursos económicos, financiamiento de proyectos, equipamiento, etc.); el Programa de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y, otros específicos como el Programa de Estímulo a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico (PRIDE) implementado para profesores de dedicación completa en la UNAM o el Programa de Estímulo a la Productividad y al Rendimiento del Personal de Asignatura (PEPARSIG).

El (PIFI), han sido uno de los instrumentos principales de la política educativa para impulsar la planeación y la evaluación institucional y si bien, no era su meta el tema docente, fomentó el desarrollo y consolidación de cuerpos académicos; promovió enfoques educativos centrados en el aprendizaje; las tutorías y la actualización de planes y programas de estudio. Sin embargo, “a pesar de que ha cumplido en un porcentaje alto con elevar el nivel de formación de los académicos, surge el cuestionamiento de si esto se ve reflejado en la mejora de la calidad de la enseñanza” (Consuelo, 2010, mimeo)

Las políticas de evaluación en las universidades estatales se han orientado a procurar compensaciones salariales, a aumentar los grados académicos de los profesores universitarios, a fortalecer la infraestructura institucional para consolidar a los cuerpos académicos en sus investigaciones y a ampliar la estructura de los puestos de trabajo del personal de tiempo completo; en general en programas donde prima la función de investigación sobre la docencia. Aun no ha sido reconocida la función docente y su rol fundamental en las universidades a pesar de que en muchas de ellas constituya la única actividad que se realiza. (Rueda, 2008, p 19)

Desde las instituciones de educación superior las instancias encargadas de la evaluación de la función docente universitaria se encuentran en diversas unidades académicas o administrativas (en las grandes instituciones se delega esta función a las escuelas o facultades, o no tienen injerencia en los órganos directivos centrales). En general, la tendencia es ofrecer directrices generales para evaluar el desempeño docente en el conjunto de los programas de formación profesional. Predomina la evaluación del desempeño docente mediante la opinión de los estudiantes recuperada a través del uso de cuestionarios y excepcionalmente, se complementa con informes del jefe inmediato o autoevaluaciones.

En la actualidad, existen procesos de evaluación de la función docente universitaria, de manera sistemática en, al menos, seis universidades públicas, que han definido sus propios modelos de evaluación: Universidad Nacional Autónoma de

México, Autónoma Metropolitana, Autónoma de Querétaro, Autónoma del Estado de Hidalgo, Autónoma de Baja California y Autónoma del Estado de Morelos.

**Cuadro síntesis del apartado**

**Cuadro 1: La evaluación de la función docente universitaria en perspectiva comparada.**

	<b>Argentina</b>	<b>España</b>	<b>México</b>
<b>Situación actual de la evaluación de la función docente universitaria</b>	No se implementan políticas de evaluación de la función docente  Sólo se evalúa la carrera académica de los docentes universitarios.	No se implementan políticas de evaluación de la función docente Se implementan evaluaciones de la labor docente y de desempeño o carrera académica de los docentes universitarios.	No se implementan políticas de evaluación de la función docente Se implementan evaluaciones de desempeño o carrera académica de los docentes universitarios.
<b>Norma que rige el sistema de educación superior - universidades</b>	Ley de Educación Superior	La Ley Orgánica de Universidades	Ley de Educación y Ley de Coordinación para la Educación Superior

<b>Agencia de evaluación</b>	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CONEAU).	Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA) y Agencias de las Comunidades Autónomas	No hay una agencia de evaluación sino programas que se implementan desde la Secretaria de Educación Pública (SEP) del Ministerio de Educación
<b>Funciones relacionadas con la evaluación de la función docente universitaria</b>	Evaluaciones institucionales, evaluaciones externas y de acreditación de carreras de grado y posgrado	Evaluación para el acceso y la promoción para puestos de docentes funcionarios y docentes contratados.  Evaluación – auditoria sobre los instrumentos de evaluación de la labor docente/ sobre sistema de evaluación de la docencia	Evaluaciones para otorgar compensaciones salariales, a aumentar los grados académicos de los profesores universitarios, a fortalecer la infraestructura institucional para consolidar a los cuerpos académicos en sus investigaciones y a ampliar la estructura de los puestos de trabajo del personal de tiempo completo.

<p><b>Programas Nacionales relacionados con la evaluación de la función docente universitaria</b></p>	<p>Programa Nacional de Incentivos Docente</p>	<p>ANECA ha implementado el programa ACADEMIA (Acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios), el Programa PEP de Evaluación del Profesorado para su contratación y el programa DOCENTIA, que brinda apoyo a las universidades para que diseñen mecanismos propios para valorar la calidad de la actividad docente de su profesorado.</p>	<p>Se implementa desde la SEP, el Programa de Estímulos al Desempeño Académico (PRODE) dirigido a los profesores e investigadores de tiempo completo. El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) que impulsa la consolidación de cuerpos académicos mediante becas de posgrado y de otros apoyos para profesores de carrera y el Programa de Fortalecimiento Institucional (PIFI)</p> <p>La evaluación de la docencia es requisito para entrar en los programas</p>
<p><b>Uso de los resultados</b></p>	<p>Categorización docente y subsidios a proyectos de investigación.</p>	<p>En algunas Comunidades Autónomas se desarrolla una evaluación para otorgar incentivos económicos a los docentes universitarios.</p>	<p>Calificar -o descalificar- a los docentes como investigadores para otorgar incentivos económicos a los docentes universitarios de tiempo completo.</p> <p>Formación de posgrado para los docentes y apoyo económico para compra de</p>

		<p>Aptitud para postularse como docente universitario</p> <p>Control de la labor docente</p>	<p>materiales, equipamiento, etc</p>
<p><b>Evaluación de la función docente en las universidades</b></p>	<p>No existe de manera sistemática.</p> <p>Experiencias aisladas a nivel institucional y de cátedras</p>	<p>La Ley indica que en sus Estatutos las universidades dispondrán de procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado</p> <p>Concursos de acceso, promoción y selección basados en méritos académicos</p>	<p>La evaluación de la docencia es requisito para entrar en los programas. En 6 universidades se aplican programas como el Programa de Estímulo a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico (PRIDE) implementado para profesores de dedicación completa o el Programa de Estímulo a la Productividad y al Rendimiento del Personal de Asignatura (PEPARSIG) que se aplica en la UNAM</p>

	Concursos de acceso, promoción y selección basados en méritos académicos		
<b>Instrumentos más utilizados</b>	Cuestionarios a estudiantes		
<b>Orientación</b>	Hacia la investigación productos de investigación y la obtención de grados académicos		
<b>Lógicas que subyacen a las evaluaciones</b>	Meritocrática - sumativa		
	-----	Formativa	De control –rendición de cuentas
<b>Destinatarios</b>	Profesores de universidades nacionales	Profesionales que se postulan a cargos docentes en las universidades  Cuerpo académico universitario	Predominantemente a profesores de tiempo completo y en menor medida profesores de asignatura
<b>Falencias</b>	Falta de criterios claros en las categorizaciones, aparición de criterios de mercado y de prácticas “no deseables” en el sistema.	Falta de coordinación entre los distintos subsistemas de evaluación, superposiciones y burocratización de los procesos de evaluación de la función docente	Además de las falencias mencionadas en Argentina y España, en este caso se debería sumar, las nefastas consecuencias de la vinculación de las evaluaciones a la remuneración.

	El uso de los cuestionarios a docentes como única fuente de información.	universitaria. Falta de instancias de feedback y de contextualización de las evaluaciones	
--	--	--	--

## **Metodología**



## 1. OPCIÓN METODOLÓGICA

La investigación se ha realizado siguiendo la perspectiva de la comparación en educación, asentado en el paradigma cualitativo. El abordaje comparado de las políticas de evaluación de la función docente universitaria en tres países: Argentina, España y México, tiene como finalidad conocer y comprender el fenómeno bajo estudio, a partir de diversas fuentes de conocimiento y de las reflexiones de los propios actores de los sistemas universitarios: los docentes.

La elección del paradigma cualitativo se justifica porque el investigador se aproxima al problema para comprenderlo, el interés se centra en estudiar a los sujetos en su contexto. Desde este enfoque no se pretende trabajar con muchos individuos sino más bien con pocos, pero considerándolos en toda su complejidad; se trata de comprender el fenómeno más que de buscar generalidades. Los sujetos -los docentes universitarios- han sido constructores y fuentes de conocimiento; y los resultados, las reflexiones y afirmaciones que han surgido de las entrevistas y grupos focales, han contribuido significativamente a nuevas producciones de conocimientos.

Si bien inicialmente se había propuesto realizar la investigación desde un abordaje mixto (desde los paradigmas cuantitativo y cualitativo) a partir del proceso de aprendizaje durante el período de investigación, de las distintas aportaciones de especialistas y de las orientaciones del Director de la Tesis, se ha decidido realizar la investigación desde el paradigma cualitativo, con un abordaje comparado. Como señala Bachelard (1973, p. 26) “el método científico es un método que busca el riesgo; cualquiera que persevere en una investigación se ve obligado, tarde o temprano, a cambiar de método. El pensamiento científico, al ser un pensamiento comprometido pone constantemente en juego su propia constitución”.

La orientación del método la brindará el abordaje de estudios comparados en educación, cuya validez científica se enraíza en el método científico de las Ciencias Sociales.

Si nos centramos más específicamente en la metodología de la Educación Comparada, cabe resaltar que ésta dispone de una metodología que, sin bien comparte con otras ciencias sociales, aplicada a la educación adquiere un tinte especial y que, en cualquier caso, supone mucho más que la aplicación de un método: el comparativo (García Garrido, 1991, pp. 92-96).

La elección del enfoque comparado se ha basado, por un lado, en el interés personal por desarrollar un estudio comparado en educación y, por el otro, a partir de la concordancia con las premisas que promueve el Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (WCCES) en relación a la Educación Comparada.

Promover, a través de la educación, la comprensión internacional a favor de la paz, la cooperación intercultural, el respeto mutuo entre pueblos y naciones y el respeto de los derechos humanos y mejorar los sistemas educativos de manera que el derecho de cada persona a la educación pueda alcanzarse plenamente (WCCES, 2006)

La aplicación del método comparativo no descuida el rigor metodológico que implica la elección de uno o varios paradigmas, como señala Vasilachis (1993, p. 22), “la elección a favor de uno o varios paradigmas supone la adopción -en todo o en parte- de las leyes, los métodos, los conceptos, las construcciones auxiliares implícitos en *'el' o 'los'* paradigmas adoptados”. Es el que ha permitido desarrollar una visión global de la situación de la implementación de las políticas de evaluación de la función docente universitaria en Argentina, España y México; pero concreta y específica a través de las propias experiencias de los actores involucrados y, matizada por los diferentes fenómenos y variables que inciden sobre ellas.

Como instrumentos de recolección de datos se ha propuesto utilizar instrumentos característicos del enfoque cualitativo tales como las entrevistas y los grupos focales de discusión, a la luz del método comparativo como herramienta de análisis.

La evaluación institucional -y de la función docente- no sólo consiste en una recopilación de datos sobre su funcionamiento, gestión y desempeño, sino que también implica la elaboración de juicios de valor sobre distintos aspectos relevantes de la misma. Y para dar cuenta de esos aspectos, se deberían implementar herramientas de carácter cualitativo, tales como las que se han seleccionado para la recolección de información y de datos: dos técnicas o métodos combinados. Se ha propuesto realizar

un análisis documental y bibliográfico, la aplicación de entrevistas semiestructuradas y la realización de grupos de discusión, para indagar desde la subjetividad de los docentes universitarios y comprender las construcciones sociales que hacen sobre las políticas y prácticas de evaluación de la función docente universitaria en el marco de la evaluación institucional.



## 2. MÉTODOS y ANÁLISIS COMPARADO

Siguiendo a Valle (2010) es posible afirmar que comparar es fijar la atención en dos o más objetos para descubrir sus relaciones o estimar sus diferencias y semejanzas. En este sentido, el abordaje comparativo sobre la evaluación de la función docente universitaria en Argentina, España y México busca descubrir las diferencias y semejanzas para comprender los fenómenos que se ponen en juego a la hora de evaluar la función docente universitaria, en el marco de la evaluación institucional.

El autor mencionado indica que se deberá atender a las propiedades de comparabilidad de los objetos / fenómenos, esto es:

- a) que posean un *carácter fenomenológico*: sean una realidad observable. En este caso, las políticas de evaluación de la función docente universitaria, en el marco de la evaluación institucional, son realidades concretas en los sistemas educativos analizados.
- b) que posean un *carácter plural*: es decir que se compare más de un objeto. En este caso, se comparan políticas y procesos de evaluación de la función docente universitaria en tres países distintos.
- c) *homogeneidad - heterogeneidad*: que sean por un lado, objetos de la misma naturaleza: es decir que posean características heterogéneas y por el otro que sean expresiones diversas de esa misma naturaleza. Es decir, que sean plausibles de comparar estableciendo semejanzas y diferencias. En este caso, los fenómenos/objetos de investigación responden a todas estas características enunciadas.
- d) *globalidad*: que posean elementos en común. En este caso, los fenómenos/objetos de análisis son de un alcance global y poseen elementos comunes.

En función de los aportes de Valle (2010); Marquina (2006); Ferrer Juliá (2002), García Garrido (1982), Hilker (1967) y Bereday (1963) -revisado por Márquez, A. (1972)- es posible dar cuenta de distintas fases o etapas para el desarrollo del método comparativo.

## ***2.1 Fase pre - descriptiva***

Es el primer contacto con el objeto de la investigación, con un trabajo de organización de todos los datos y material recopilados. Lo que se propone es delimitar el problema a estudiar y establecer el marco teórico a partir del cual se va a desarrollar la investigación.

*En la investigación:* en un primer momento se ha realizado una búsqueda en función de una primera delimitación del tema. La búsqueda se ha ido complejizando en la medida en que se han consultado distintas fuentes: bases de datos electrónicas, documentos bibliográficos, anuarios estadísticos, conversaciones con especialistas. En esta etapa se ha encontrado una importante bibliografía sobre calidad, evaluación institucional y de programas; no así sobre la evaluación de la docencia/función docente. De hecho, se ha podido constatar que el tema es de muy reciente desarrollo –data de la década del 90 en México; de la década del 2000 en España y aún no se ha desarrollado a nivel gubernamental en Argentina-. Por tanto, la producción académica en el tema no es abundante.

Esta situación se ha podido observar con mayor claridad cuando se ha elaborado cada caso. En España se ha podido acceder con cierta facilidad a la documentación estadística y de la agencia de evaluación; así como a distintos documentos referenciados por informantes clave o en distintas fuentes secundarias. En el caso de México, si bien a nivel bibliográfico existe mayor producción –incluso existe una Red de Evaluación de la Docencia desde hace más de diez años- hay una notable ausencia de sistematización de datos. En el caso de Argentina, el tema aún no tiene desarrollo.

A partir del proceso de selección documental, bibliográfica y la elección de informantes claves se diseñaron las entrevistas y los grupos focales.

## ***2.2 Fase analítica (descripción e interpretación)***

Se intenta dar explicaciones sobre el fenómeno estudiado, profundizando en la descripción del fenómeno e interpretando los hechos. Se trata de encontrar el por qué y para qué de las descripciones hechas y profundizar la historia del fenómeno educativo estudiado, sus dimensiones sociales, políticas, económicas, culturales, etc. Surgen así conclusiones analíticas sobre los distintos fenómenos estudiados. Ferrer Juliá (2002, p. 27) señala “que más que una exposición exhaustiva y acumulativa de datos requiere una

evaluación continuada de los mismos, teniendo en cuenta las fuentes de información empleadas y la homogeneidad de los datos”. Respecto a la fase interpretativa, el autor, dice que su objetivo es “interpretar los datos que se han expuesto es la fase descriptiva anterior, a través de la influencia que ejercen los factores contextuales en las áreas de estudio delimitadas, concluyendo que no hay recogida de datos sino simplemente análisis explicativo”.

En esta etapa de la investigación, se avanzó en el análisis de la documentación y de la bibliografía, elaborando el marco teórico que ha de sustentar la investigación. Se ha realizado una aproximación a las distintas definiciones o conceptos sobre calidad, evaluación –evaluación institucional -, profesión docente, docencia así como los modelos y definiciones de la evaluación de la función docente universitaria. En este sentido, ha sido posible diferenciar las características de una evaluación de la docencia, de una evaluación del docente y otra de la función docente, aspecto que se considera uno de los aportes originales de este trabajo de investigación.

También se han caracterizado los tres países analizados en función de algunos ejes comunes -considerando que cada país cuenta con procesos de evaluación con más desarrollo y experiencia en el tiempo-

Los ejes comunes han sido:

- a) *La composición del sistema universitario*: se ha relevado información sobre las instituciones que componen el sistema y se han relevado datos estadísticos sobre cantidad de instituciones; matrícula; cantidad de docentes; oferta educativa de grado y posgrado.
- b) *La legislación* vinculada con las políticas de evaluación de la función docente universitaria: se ha relevado y analizado leyes, reglamentos, y otra documentación que tenga por objeto regular la evaluación de la función docente universitaria.
- c) *Las políticas de evaluación de la función docente universitaria*: se ha relevado las agencias y destinatarios; y fines de evaluaciones que se implementan (carácter sumativo y/o formativo).
- d) *Función docente*: se ha caracterizado la profesión docente y delimitado las actividades que implica la función docente para aproximarse a una definición de la misma.

Se ha procedido luego, a partir de la información primaria y secundaria relevada (incluyendo a las entrevistas y grupos focales) a identificar y clasificar los problemas detectados respecto de la evaluación de la función docente universitaria

Asimismo, en esta etapa se ha procedido a la categorización de las entrevistas y a su análisis encontrando similitudes y diferencias en cada uno de los casos analizados, mediante el Método Comparativo Constante que será desarrollado más adelante.

### ***2.3 Fase de Yuxtaposición***

Esta etapa tiene como finalidad colocar ordenadamente, en paralelo, los elementos que guardan correspondencia con sus iguales en los distintos sistemas o casos y de ellos analizar sus diferencias y semejanzas. Se yuxtaponen aquellos elementos de una unidad que guardan correspondencia con sus iguales en otra. Cuando se colocan frente a frente los elementos seleccionados, se desprende una información sobre sus diferencias y semejanzas.

Retomando el análisis que se ha realizado en la fase anterior, en esta etapa, se ha reconocido y organizado las respuestas de las entrevistas siguiendo un criterio de similitudes y diferencias en los casos desarrollados, interpeándolos con los objetivos y los problemas de investigación definidos a priori. En este aspecto, se elaboraron las categorías que permitieron la elaboración de los análisis y cuadros comparativos que se presentan en el Anexo Comparado.

### ***2.4 Fase comparativa y prospectiva o comparación valorativa***

Implica un criterio de comparación que es orientador, estableciéndose relaciones entre dos o más fenómenos de un mismo tipo, que sirven para deducir una congruencia, una afinidad o una discrepancia. Se trata de ver si las características de los fenómenos que se comparan se corresponden totalmente, en parte o no se corresponden. Una vez realizado este paso se elaboran conclusiones y surge un conocimiento nuevo, a partir de esa comparación.

Ferrer Juliá (2002, p. 30) plantea dos fases diferenciadas: la comparativa y la prospectiva, argumentando que su objetivo es diferente y, en concreto, el de la fase prospectiva es “establecer las tendencias educativas que posiblemente guiarán, bien a

los países estudiados en concreto, bien al conjunto de ellos como área”. García Garrido (1991, p. 158) unía las fases comparativa y prospectiva en una sola.

En esta etapa se ha integrado información entre todos los casos particulares, dando cuenta de un todo que permite desarrollar las tendencias y/o los problemas concretos para la evaluación de la función docente universitaria en el marco de la evaluación institucional. En este aspecto, se espera establecer un conjunto de criterios e indicadores comunes para la evaluación de la función docente universitaria, que serán utilizados como marco de referencia para la aproximación a un modelo de evaluación comprensiva de la función docente universitaria.

### ***2.5 Fase de las conclusiones comparativas***

Se realiza a partir de una triangulación del análisis exploratorio y confirmatorio de las fuentes. En este sentido, García Garrido (1991, pp. 161-162) advierte de que “ninguna investigación comparativa debería terminar sin la exposición de unas conclusiones claras y precisas, en las que quede reflejado hasta qué punto ha podido demostrarse, confirmarse o corregirse la hipótesis prevista”, y añade que en las conclusiones deben recogerse las principales semejanzas y diferencias de los sistemas, aspectos o instituciones estudiados, así como su grado de proximidad o de lejanía con respecto al prevalente criterio de comparación.

Se han elaborado conclusiones mediante las cuales se espera realizar una aproximación hacia un modelo de evaluación de la función docente universitaria, en el marco de la evaluación institucional. Un modelo construido desde una perspectiva comparada; desde la comprensión del fenómeno evaluativo y desde las reflexiones aportadas por los distintos actores implicados. “La finalidad de la Educación Comparada no es la de ofrecer modelos para imitar o para rechazar, sino la de comprender a los pueblos y aprender de sus experiencias educacionales y culturales” (García Garrido 1982, p. 105).

En relación con el *tipo de explicación* que va a regir a las categorías objeto de la comparación, se conjugan dos categorías: *la explicación histórica y la explicación sincrónica*. La primera considera a los fenómenos siguiendo una evolución temporal, a partir de los cambios que se han ido operando en los mismos; la segunda visión se

centra en los determinantes actuales de los fenómenos, a las situaciones que influyen sobre éstos y a las estructuras sobre las cuales se apoyan.

Según la clasificación propuesta por Lê Tjánh Khôi (1981) como se cita en García Garrido (1991, pp. 142-144) la investigación se concentra en los estudios dentro del grupo de las *comparaciones internacionales* (en este caso un análisis comparado de un fenómeno entre distintos países: Argentina, España y México) e *intra-nacionales* (un análisis comparado de un fenómeno en el interior de cada país).

El *universo de la investigación* lo componen las políticas de evaluación de la función docente universitaria que se implementan en Argentina, España y México. La delimitación del universo se ha realizado considerando la significatividad de los casos de estudios presentados. En los tres países se desarrollan procesos de evaluación de la función docente universitaria, pero con distintas concepciones, implicancias y con distinta temporalidad. Es en esta heterogeneidad, que se ha buscado conocer, comprender y comparar las diferencias y similitudes para realizar una aproximación hacia un modelo de evaluación de la función docente universitaria, en el marco de la evaluación institucional.

#### 3.1 Análisis de documentos

El análisis de documentación y bibliografía ha permitido realizar una exploración de las políticas y procesos de evaluación de la función docente universitaria, e identificando a informantes claves que aporten información relevante.

Algunos documentos básicos han sido:

- Coppola, N (2010) *La evaluación de la función docente en la Universidad de Buenos Aires*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Rosario. Argentina (mimeo)
- Documentos oficiales elaborados y publicados por las autoridades y agencias de evaluación de Argentina (CONEAU), España (ANECA y Agencias de las Comunidades Autónomas) y México (COPAES).
- Anuarios estadísticos oficiales, documentos e informes publicados de las universidades de Argentina, México y España.
- Informes elaborados por redes de investigadores y docentes universitarios de Argentina, México y España.
- Documento de trabajo realizado por Vain, P (1998) *La Evaluación de la Docencia Universitaria: un problema complejo*. Buenos Aires: CONEAU
- Documentos de trabajo de la Red de Investigadores de Evaluación de la Docencia (RIED) y de las Sociedades de Educación Comparada y Estudios Comparados.
- Documento de trabajo elaborado por Ricco, G (2001) *Plan Nacional de Evaluación de la calidad de las universidades*. Buenos Aires: Consejo de Universidades y CONEAU.
- Estudio comparado realizado por Murillo, J. (2007) *Evaluación del desempeño y carrera profesoral docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. En línea: OREALC-UNESCO.

- Documentos no oficiales producidos por sindicatos, asociaciones profesionales y otras agrupaciones sociales.
- Experiencias realizadas por el Center for Research on Education Accountability and Teacher Education, Western Michigan University.
- Estudio realizado por Mayorga Fernández, M. J (2004) *Programa de Evaluación de la Docencia Universitaria (EDU). Una apuesta de calidad*. España: Dykinson.
- García Rodríguez, M. P (2004) *Las Herramientas de la calidad aplicadas a la Universidad. Evaluación y Formación Permanente del Profesorado*. España: Universidad de Huelva
- Libros y revistas publicados por: PREAL; OEI; International Review of Education (IPE-Unesco); Comparative Education Review; Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa; Revista Española de Educación Comparada; Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE); publicaciones de ANUIES (México), entre otras.

### 3.2 Las entrevistas

Si se consideran los estudios de la dinámica interpersonal de acciones y comunicaciones, que configuran la realidad social a través de la propia vida cotidiana (representada en los grupos de discusión, la entrevista, las historias de vida, etc.) y de la interpretación de la subjetividad, los sujetos adquieren un rol protagónico; siendo “quienes crean el mundo social a través del significado que dan a sus acciones, a los objetos que les rodean y a otros individuos” (Roldán García, 1998 p. s/n). Es en este sentido, que se han realizado *entrevistas semi estructuradas y grupos focales de discusión*, para conocer la realidad desde la perspectiva de los propios profesores y describir e interpretar aspectos que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, percepciones, etc.

La entrevista es un intercambio verbal en el cual existen dos roles bien definidos, el del entrevistador y el del entrevistado, donde el primero intenta obtener información sobre opiniones, creencias, ideas, actitudes, conocimientos, etc., del segundo y este responde en intenta adecuarse a las demandas del primero. Por lo tanto... la entrevista es un proceso de interacción con un fin determinado (Martorell y González, 1997, pp. 13)

La entrevista es una técnica cualitativa que permite recoger una gran cantidad de información de una manera más cercana y directa, entre investigador y sujeto de investigación.

La entrevista se trata de una conversación con un alto grado de institucionalización y artificiosidad, debido a que su fin o intencionalidad planeada determina el curso de la interacción en términos de un objetivo externamente prefijado (no obstante, al permitir la expansión narrativa de los sujetos, se desenvuelve como una conversación cotidiana) (Sierra, 1998, pp. 277-346).

El carácter semi estructurado de las entrevistas implica que se han de adecuar las preguntas iniciales a las respuestas que el sujeto entrevistado va proporcionando, de acuerdo a la investigación. El análisis de las entrevistas, se ha realizado a partir de un análisis de contenido, entendido como una técnica de investigación que permite elaborar conclusiones válidas y confiables de datos con respecto al contexto. En este sentido, como señala Hernández Sampieri y otros (2006) “el análisis de contenido se realiza por medio de la codificación, proceso en virtud del cual las características del contenido de un mensaje son transformadas a unidades que permitan su descripción y análisis preciso” (Hernández Sampieri, y otros 2006, p. 296).

A su vez, el análisis de contenidos se ha realizado a través del método de la comparación constante. Desde esta perspectiva, el investigador codifica y analiza los datos de forma simultánea para desarrollar conceptos. Su aplicación supone contrastación de las categorías, propiedades y supuestos que surgen a lo largo de un estudio en sucesivos marcos o contextos. Siguiendo los lineamientos de Glasser y Strauss (1967) revisado por Strauss y Corbin (1994) es posible identificar cuatro etapas para el desarrollo del Método de Comparación Constante: la primera, implica la comparación de los datos; la segunda, supone una integración de cada categoría con sus propiedades; luego, una tercera requiere delimitar la teoría que comienza a desarrollarse; por último, la cuarta etapa, se produce tras un proceso de saturación de los incidentes pertenecientes a cada categoría, donde se recoge la redacción de la teoría.

Las entrevistas han permitido analizar los niveles institucionales y centrales y su relación con las políticas de las evaluaciones de la función docente universitaria. Se han realizado 40 entrevistas semi-estructuradas (20 en Argentina, 10 en España y 10 en México) y 3 grupos focales (uno en cada país). La cantidad de entrevistas realizadas en Argentina difiere del resto de los países, ya que la evaluación de la función docente universitaria es un tema de vacancia en es país, por lo cual ha sido necesario ampliar la información relevada inicialmente (sobre 10 entrevistas).

### **3.3 Grupos focales de discusión**

Dentro del enfoque cualitativo, los grupos focales de discusión son definidos como una forma -el grupo- en la cual los sujetos son reunidos en “un marco concreto, artificial va a representar a la sociedad global, para que a través del diálogo, discusión o conversación se pueda estudiar la dinámica interpersonal de acciones y comunicaciones que configuran la realidad social, a través de la propia vida cotidiana y la interpretación de la subjetividad” (Roldán García, 1998, p. 4).

El reducido número de sus componentes permite que esta clase de “pequeño grupo” no se erija “en la representación simbólica del lugar de pertenencia social de los asistentes, sino que se inscribe en un momento de tensión entre la expresión de la personalización/individualización y la inscripción/adaptación al discurso posición-social de referencia” (Roldán García, 1998, p 6)

Los grupos focales tienen como propósito registrar cómo los participantes elaboran, grupalmente, su realidad y experiencia. El investigador debe dar prioridad a la comprensión de esos contextos comunicativos y a sus diferentes modalidades. La modalidad de entrevista grupal es abierta y estructurada: generalmente toma la forma de una conversación grupal, en la cual el investigador plantea algunas temáticas - preguntas asociadas a algunos antecedentes que orientan la dirección de la misma, de acuerdo con los propósitos de la investigación.

En este sentido, se diferencia de una conversación coloquial porque el investigador plantea, previamente las temáticas y, si es el caso, el tópico no se da por agotado retornando nuevamente una y otra vez ya que interesa captar en profundidad los diversos puntos de vista sobre el asunto discutido. (Petracci, 2007, p. 83)

Esto permite que la entrevista bajo esta modalidad grupal se convierta también en un real intercambio de experiencias ya que habitualmente cuando un entrevistado percibe que su interlocutor tiene una experiencia o una vivencia similar o conocimientos sobre el tema reacciona positivamente. Por ello, como señala Petracci, 2007

Hay que asegurar que los participantes tengan una experiencia específica u opinión sobre la temática o hecho de investigación; requiere de un guión de funcionamiento que reúna los principales tópicos a desarrollar – hipótesis o caracterizaciones - y que la experiencia subjetiva de los participantes sea explorada con relación a las hipótesis investigativas". (Petracci, 2007, p. 83)

El análisis e interpretación de los discursos producidos por los grupos de discusión busca poner de manifiesto la forma concreta en que cada grupo va construyendo su discurso, va planteando los conflictos y desacuerdos, va llegando a acuerdos, a posibles consensos grupales, entre otras situaciones. Es entonces que, a través de esta metodología, se busca profundizar en las expectativas, conocimiento, opiniones e ideologías expresadas por los actores que están directamente involucrados en la evaluación de la función docente universitaria. En este sentido, el grupo focalizado de discusión es complementario a la utilización de diversas técnicas para el estudio y análisis de la realidad social.

Como antecedente concreto se menciona la experiencia realizada por Mayorga (2004) en la Universidad de Málaga, quien resalta que mediante la técnica de grupos de discusión “se pudo obtener información en profundidad, muy valiosa e ilustradora de aspectos claves sobre evaluación del profesorado que estaban en el discurso social de un grupo de profesores universitarios”. (Mayorga, 2004, p. 26)

Recuperar la técnica de los grupos de discusión sitúa al investigador en una perspectiva de devolver al sujeto de investigación su capacidad de “ser sujeto” y “tomar la palabra”, es decir situarse en una perspectiva de investigación donde está presente el reconocimiento del otro y del propio investigador como parte y sujeto de la investigación. (Manrique, y Méndez Pineda, 2009, p. s/n)

#### **4. La implementación de entrevistas y grupos focales de discusión**

En este apartado se describen los instrumentos y procesos que se han realizado para la implementación de las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales de discusión. 1

##### **4.1 El diseño de entrevistas**

Para el diseño de las entrevistas se han seguido los pasos propuestos por Wengraf (2001, p.12) “1) Definición de los objetivos y de la pregunta o preguntas centrales de investigación. 2) Traducción de cada pregunta central en entre tres y siete preguntas de teoría. 3) Desarrollo de conjuntos de preguntas de entrevista o intervenciones para cada pregunta teórica, lo que implica el diseño de las sesiones de entrevistas, las re-preguntas, entre otras decisiones sobre las que se estructura la comunicación”.

El recurso específico más relevante en este método de investigación es la pregunta. Según Pérez Serrano (1999, p.35) “todas las preguntas deben reunir las características mínimas de adecuación al problema de investigación, claridad, precisión y no estar cargadas por la valoración del entrevistador”. Se ha optado por una entrevista de tipo semi-estructurada donde las preguntas, si bien son orientadoras, siguen un criterio de ordenación; son flexibles ya que, dependiendo de cada caso, pueden reducirse, incrementarse y/o modificarse. Las preguntas propuestas responden a aspectos esenciales analizados en la bibliografía, sobre la situación analizada de cada país, y considerando los problemas de investigación propuestos.

Inicialmente las entrevistas constaban de 15 preguntas orientadoras. A partir de los aportes de los expertos y de la prueba piloto realizada a 4 profesores argentinos, se reformularon quedando en 9 preguntas orientadoras. Durante este proceso, se ha atendido a la relevancia de las preguntas y de las respuestas y, si éstas eran pertinentes/apropiadas. También, se ha verificado que las preguntas no fueran redundantes y que los conceptos no fueran vagos. Finalmente, se ha solicitado a tres expertos académicos, su juicio sobre las preguntas y su representación del constructo.



- Si se realizan evaluaciones de la función docente universitaria a nivel nacional: ¿En qué consisten? ¿Qué opinión le merecen?
- Si en su institución realizan evaluaciones de la función docente universitaria: ¿En qué consisten? ¿Qué opinión le merecen?
- ¿Cuáles serían las fortalezas y debilidades que encuentra en estos procesos?
- Cuando se evalúa a los profesores universitarios: ¿Se los evalúa como especialistas en una disciplina, como docentes, como investigadores o en todos los aspectos mencionados?
- ¿Qué opinión le merece la evaluación de la función docente por pares y la evaluación por parte de los estudiantes?
- ¿Hay relación entre la evaluación de la función docente y la formación permanente?
- ¿Qué características deberían tener las evaluaciones comprensivas de la función docente universitaria?

Muchas gracias por su tiempo. Les agradeceremos referencias y/o recomendaciones sobre aquellos aspectos que considere relevante sobre la evaluación de la función docente en su país y universidad.

Natalia

#### **4.2 Diseño del guión para los grupos focales de discusión**

El desarrollo del grupo focal se inicia desde el momento mismo que se elabora un guión de temas/preguntas. Los temas deberán formularse en un lenguaje accesible al grupo de entrevistados y el orden pueden alterarse según la personas, las circunstancias y el contexto cultural. Si bien la estructuración de las preguntas pueden variar, el investigador debería tener una posición activa, es decir, estar atento y perceptivo a las situaciones y emergentes que se puedan presentar, y a encaminar o reorientar al grupo hacia los temas de conversación.

Los guiones se modifican en la dinámica de cada grupo, es decir, si bien se mantiene la estructura de organización de las preguntas, la propia dinámica comunicacional puede derivar hacia nuevas preguntas o bien contestar a otras ya previstas. Como señala Valles (2002, p. 24) “es conveniente explicar suficiente y adecuadamente el propósito de la reunión, e insistir en la necesidad de que el participante utilice sus propios conocimientos, experiencias y lenguaje. Así mismo, se debe explicar el contenido y objetivos de cada una de las temáticas – preguntas”.

#### 4.2.1 Protocolo de grupos focales de discusión

Guión propuesto para los grupos focales de discusión que han sido implementados durante el año 2010.

Estimados/as profesores/as, agradezco su presencia en este grupo, que se enmarca en el trabajo de campo para la realización de mi tesis doctoral sobre las políticas y prácticas de la evaluación de la función docente en las universidades nacionales de Argentina, México y España. La idea de los grupos es compartir y debatir sobre la evaluación de la función docente universitaria, para conocer sus percepciones, ideas y experiencias; para obtener información para la realización del estudio comparado. Su aporte será fundamental y muy valioso, considerando que la reflexión académica sobre este tema es de reciente desarrollo. Los resultados de este estudio serán socializados con cada uno de Uds. y otros interesados.

País: ...

Fecha.....

##### 1. Datos identificatorios de los participantes:

- Género: F.... M....
- Título/s de grado:
- Título/s de posgrado:
- Universidad donde posee mayor dedicación a la actividad docente:
- Nivele/s de desempeño:
- Cargo/s:
- Antigüedad en la docencia universitaria:

Para comenzar les propongo que cada uno se presente, indicando nombre y apellido, título de grado y posgrado alcanzado, cargo, antigüedad en el mismo y la institución dónde tiene la mayor dedicación a la docencia.

- La primera cuestión que quisiera conocer es ¿cómo ustedes definirían la docencia universitaria? ¿Qué actividades incluye? ¿Cuáles son los sentidos del “ser docente”?
- En función de las respuestas anteriores... ¿Considera que hay primacía de otras actividades universitarias sobre las de docencia?
- ¿Cree que hay relación entre las actividades que identificó en la pregunta anterior y los procesos de evaluación de la docencia universitaria? ¿Por qué?
- Si se realizan procesos de evaluación de la función docente a nivel nacional ¿Qué opinión le merecen? Justificar.

- Si se realizan procesos de evaluación de la función docente a nivel institucional ¿Qué opinión le merecen?
- En relación con la pregunta anterior... Cuando se evalúa a los docentes universitarios ¿Se los evalúa como especialistas en una materia, como docentes, como investigadores o en ambos aspectos?
- ¿Qué aspectos deberían integrar un modelo de evaluación de la función docente universitaria? (Fortalezas y debilidades)
- ¿Qué opinión le merece la evaluación de la función docente universitaria por parte de pares y de estudiantes?
- ¿Hay relación entre la evaluación de la función docente y la formación permanente?
- ¿Cuál es / debería ser la finalidad de un proceso de evaluación de la función docente universitaria?

Muchas gracias por su tiempo. Les agradeceremos referencias y/o recomendaciones sobre aquellos aspectos que considere relevante sobre la evaluación de la función docente en su país y en su universidad.

Natalia

### 4.3 Proceso de validación

La validez o credibilidad es esencial en un estudio cualitativo, ya que se constituye como elemento rector, tanto en el proceso de construcción del dato, como en el de análisis e interpretación.

Lo que se busca en último término, es la congruencia o no congruencia entre los aciertos del investigador respecto de la realidad que pretende representar, donde la posibilidad de validación se encuentra más relacionada con la relativa cercanía de las interpretaciones respecto a un fenómeno o un hecho, que con la correspondencia perfecta entre ambas. (Cea D'Ancona, 1999, p.53)

El debate entre los distintos autores respecto a las cuestiones acerca de la validez y la fiabilidad del material producido en una entrevista, todavía sigue vigente.

Al respecto, Kvale (1996) propone seis criterios para evaluar la calidad de las entrevistas. Y si bien tres de estos resultan “ideales”, pueden servir de referencia: 1) la interpretación, 2) su verificación, 3) la autosuficiencia descriptiva o explicativa de las respuestas de los entrevistados durante la entrevista. Los tres restantes son: 4) el grado de espontaneidad, riqueza, especificación y relevancia en la información dada por el entrevistado; 5) “cuanto más cortas las preguntas del entrevistador y más largas las

respuestas de los entrevistados, mejor”; (6) el grado de seguimiento y clarificación de los significados por parte del entrevistador (Kvale, 1996, pp. 145).

Guba (1989, p. 155- 156), menciona cuatro criterios esenciales para dar cuenta de la validez de una investigación en términos cualitativos:

- Credibilidad (validez interna),
- Transferibilidad (validez externa),
- Confirmabilidad (fiabilidad externa),
- Replicabilidad (consistencia)

Estos criterios son los que han sido considerados para la validación de la presente investigación.

- **Credibilidad (validez interna)**

Además de la contrastación con los expertos, cada entrevistado ha sido informado acerca del estudio y sus objetivos, y se han enviado a las entrevistas efectuadas para “asegurar que el contenido de los registros era efectivamente aquello que los participantes querían expresar” (Guba, 1989, p. 151). En ese sentido, se logró el consenso de los participantes sobre los datos.

En cuanto a la búsqueda, análisis y selección de documentación y material de referencia, desde la primera etapa se han comprobado los datos obtenidos, sometidos a un proceso de interpretación y análisis que se concretan en presente informe.

- **Transferibilidad (validez externa)**

En relación con este aspecto es necesario tener presente el grado de comparabilidad de las unidades de análisis y de las categorías que surgen, como punto de referencia de estudios similares. Una particularidad respecto al estudio, ha sido en enfoque comparado en el que se asienta, por tanto, la comparabilidad es un aspecto nodal, que está dado en los criterios de elección de las unidades de análisis y en los fundamentos teóricos y metodológicos propuestos para hacer comprensible el campo de la evaluación de la función docente universitaria.

Las descripciones, datos e informaciones presentadas aportan elementos que hacen comprensible y replicable el fenómeno en estudio. Es de esperar, que en la medida en que se avance en el trabajo de campo, se obtengan nuevos y relevantes elementos e información para avanzar en comprender, interpretar y realizar aportes al campo de estudio de la evaluación de la función docente universitaria.

- **Confirmabilidad (fiabilidad externa)**

Siendo un estudio de carácter cualitativo, existe un grado de implicación y subjetividad por parte de la investigadora. Esto no impide que en las descripciones detalladas y en el uso de diferentes métodos e instrumentos para triangular la información, se procure la consistencia de la investigación.

Durante todo el transcurso de la investigación, se han tomado decisiones de cambio de enfoques metodológicos, modificación de los instrumentos, ampliación de fuentes documentales y bibliográficas; a partir de los hallazgos obtenidos a partir de la lectura de documentación, los aportes de los expertos, del Director de Tesis y de los entrevistados, que han hecho propuestas sumamente interesantes.

La posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica, y recorrer el “camino de la investigación”, ha sido una experiencia sumamente enriquecedora académica, profesional y personalmente.

- **Replicabilidad (consistencia)**

Guba (1989) propone que la triangulación aumentaría la probabilidad de los aciertos respecto a lo que investigamos y/o pretendemos representar, buscando ante todo “la contrastación en diversos niveles de la investigación en pos de una validación intersubjetiva –de teorías, de datos, de investigadores, de métodos-“. (Guba, 1989, p.158)

Denzin (1989) identifica cuatro tipos: la triangulación entre datos, entre investigadores, entre teorías y entre metodologías y técnicas, todas ellas posibles de aplicar en el análisis de un mismo fenómeno. En relación a este último tipo – triangulación metodológica- el autor ha definido dos grandes categorías: la denominada *within-method triangulation*, que consiste en la aplicación de varias técnicas dentro de

una misma aproximación metodológica y que busca la consistencia interna y fiabilidad, y la *between-(or across-) method triangulation* -uno de los procedimientos *cross-validation* más utilizados-, referida a la aplicación de dos o más métodos, la cual persigue la búsqueda de validez externa y generalización.

En cuanto a los procedimientos que “garantizarían” maximizar la validez o el éxito en la triangulación siguiendo a Cea D’ Ancona (1999, p.53) se deberá:

- Efectuar un análisis cuidadoso de cada método, en relación a otros métodos, y también respecto de las demandas en el proceso de investigación.
- Precisar qué y cuántos métodos han de emplearse, esto acorde con la información que se requiera para esclarecer el problema.
- Que la creación de una teoría o las interpretaciones respecto de un fenómeno puedan vincular tipos de variables accesibles sólo para una aproximación, frente a lo que se requiere una serie de métodos de recogida de datos vinculados entre sí. Esto, para recoger la significatividad de los tipos de variables.
- Que los distintos métodos estén midiendo o dando cuenta de un mismo concepto teórico o de una misma problemática.
- Efectuar la recogida de información de forma escalonada, de manera que la información más vulnerable a la influencia del investigador o de los investigados se recolectada primero (recatividad).
- Dividir las muestras en submuestras, u obtener varias muestras con aplicaciones de técnicas distintas de recogida de información, evitando el efecto de un método sobre otro –evitar trasmisión de sesgos desde las distintas unidades-.

En el caso del estudio presentado, se han utilizado *la triangulación de métodos e instrumentos (within-method triangulation)*, aplicando varias técnicas dentro de una misma aproximación metodológica (desde la metodología de educación comparada y la cualitativa se utilizan entrevistas y grupos focales) que facilitarán la contrastación y comparación con el objeto de confirmar los datos e informaciones surgidas.

*La triangulación de teorías* se manifiesta en la utilización y contrastación de distintas perspectivas teóricas sobre un mismo problema de investigación. En cuanto a *la triangulación de datos*, implica la utilización de distintas fuentes de información

sobre un determinado problema o hecho similar. La triangulación se produce cuando existe concordancia o discrepancia en las fuentes. En el caso del estudio, se utilizaron distintas fuentes que han permitido detectar discrepancias (en particular en los datos estadísticos ofrecidos por distintas fuentes sobre los sistemas educativos o las definiciones sobre evaluación y calidad) y concordancias (como en algunos aspectos los procesos de evaluación).

*La triangulación entre investigadores*, si bien refiere a la conformación de un equipo interdisciplinario para el desarrollo de la investigación, en este caso, se han realizado reuniones de contrastación con expertos de distintas disciplinas, al igual que con los miembros de la RIED, quienes aportaron distintas perspectivas sobre el problema de investigación.

El proceso de validación de contenido estuvo a cargo de cuatro especialistas:

- Norberto Fernández Lamarra: Lic. en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Director de Posgrados y del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina). Presidente de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación y Vicepresidente del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (WCCES).
- Beatriz Checchia: Lic. en Ciencias de la Educación y Psicopedagogía de la Universidad de Belgrano (Argentina). Master en Educación Superior por la Universidad de Palermo (Argentina) y Doctora en Evaluación y Calidad Educativa por la UCM(España)
- Martín Aiello: Lic. en Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Doctor en Educación con orientación en Evaluación de la Calidad por la Universidad de Barcelona (España)
- Gabriel Rebello: Lic. en Ciencias de la Educación y Especialista en metodología en investigación educativa por la Universidad de Buenos Aires.



## Síntesis del capítulo

La investigación se ha realizado siguiendo la perspectiva de la comparación en educación, asentado en el paradigma cualitativo. El abordaje comparado de las políticas de evaluación de la función docente universitaria en tres países: Argentina, España y México, tiene como finalidad conocer y comprender el fenómeno bajo estudio, a partir de diversas fuentes de conocimiento y de las reflexiones de los propios actores de los sistemas universitarios: los docentes.

Como instrumentos de recolección de datos se ha propuesto utilizar instrumentos característicos del enfoque cualitativo tales como las entrevistas y los grupos focales de discusión, a la luz del método comparativo como herramienta de análisis.

Se ha propuesto realizar un análisis documental y bibliográfico, la aplicación de entrevistas semiestructuradas y la realización de grupos de discusión, para indagar desde la subjetividad de los docentes universitarios y comprender las construcciones sociales que hacen sobre las políticas y prácticas de evaluación de la función docente universitaria en el marco de la evaluación institucional.

En cuanto al método comparado en la investigación se ha plasmado en las distintas fases de su desarrollo: *Fase pre – descriptiva; Fase analítica (descripción e interpretación); Fase de Yuxtaposición; Fase comparativa y prospectiva o comparación valorativa y Fase de las conclusiones comparativas*

La investigación se concentra en los estudios dentro del grupo de las *comparaciones internacionales* (en este caso un análisis comparado de un fenómeno entre distintos países: Argentina, España y México) e *intra-nacionales* (un análisis comparado de un fenómeno en el interior de cada país).

El *universo de la investigación* lo componen las políticas de evaluación de la función docente universitaria que se implementan en Argentina, España y México. En los tres países se desarrollan procesos de evaluación de la función docente universitaria, pero con distintas concepciones, implicancias y con distinta temporalidad. Es en esta heterogeneidad, que se ha buscado conocer, comprender y comparar las diferencias y

similitudes para realizar una aproximación hacia un modelo de evaluación de la función docente universitaria, en el marco de la evaluación institucional.

La categorización de las entrevistas y los grupos focales se ha realizado siguiendo las pautas del Método Comparativo Constante, utilizando el software Atlas.Ti.

#### *Las entrevistas y los Grupos focales de discusión*

El carácter semi estructurado de las entrevistas implica que se han de adecuar las preguntas iniciales a las respuestas que el sujeto entrevistado va proporcionando, de acuerdo a la investigación. El análisis de las entrevistas, se ha realizado a partir de un análisis de contenido, entendido como una técnica de investigación que permite elaborar conclusiones válidas y confiables de datos con respecto al contexto.

A su vez, el análisis de contenidos se ha realizado a través del método comparativo constante. Desde esta perspectiva, el investigador codifica y analiza los datos de forma simultánea para desarrollar conceptos. Su aplicación supone contrastación de las categorías, propiedades y supuestos que surgen a lo largo de un estudio en sucesivos marcos o contextos.

Se han realizado 40 entrevistas semi-estructuradas (20 en Argentina, 10 en España y 10 en México) y 3 grupos focales (uno en cada país compuesto por 5 personas cada uno). La cantidad de entrevistas realizadas en Argentina difiere del resto de los países, ya que la evaluación de la función docente universitaria es un tema de vacancia en ese país, por lo cual ha sido necesario ampliar la información relevada inicialmente (sobre 10 entrevistas).

Las entrevistas y grupos focales se han realizado durante los años 2009 y 2010. Para el registro de las entrevistas se han utilizado notas y la grabación magnetofónica como medio para lograr notas fidedignas y mayor fluidez conversacional. Se ha solicitado previamente el consentimiento del entrevistado para la correspondiente grabación y las mismas han sido enviadas a cada uno para su revisión.

### *Proceso de validación*

La validez o credibilidad es esencial en un estudio cualitativo, ya que se constituye como elemento rector, tanto en el proceso de construcción del dato, como en el de análisis e interpretación. Siguiendo a Guba (1989, p. 155- 156) se ha dado cuenta de cuatro criterios esenciales para dar cuenta de la validez de una investigación en términos cualitativos:

- *Credibilidad (validez interna)*

Además de la contrastación con los expertos, cada entrevistado ha sido informado acerca del estudio y sus objetivos, y se han enviado a las entrevistas efectuadas para “asegurar que el contenido de los registros era efectivamente aquello que los participantes querían expresar” (Guba, 1989, p. 151). En ese sentido, se logró el consenso de los participantes sobre los datos.

- *Transferibilidad (validez externa)*

En relación con este aspecto es necesario tener presente el grado de comparabilidad de las unidades de análisis y de las categorías que surgen, como punto de referencia de estudios similares. Una particularidad respecto al estudio, ha sido en enfoque comparado en el que se asienta, por tanto, la comparabilidad es un aspecto nodal, que está dado en los criterios de elección de las unidades de análisis y en los fundamentos teóricos y metodológicos propuestos para hacer comprensible el campo de la evaluación de la función docente universitaria.

- *Confirmabilidad (fiabilidad externa)*

Durante todo el transcurso de la investigación se han tomado decisiones de cambio de enfoques metodológicos, modificación de los instrumentos, ampliación de fuentes documentales y bibliográficas.

- *Replicabilidad (consistencia)*

Guba (1989) propone que la triangulación aumentaría la probabilidad de los aciertos respecto a lo que investigamos y/o pretendemos representar, buscando ante todo “la contrastación en diversos niveles de la investigación en pos de una validación intersubjetiva –de teorías, de datos, de investigadores, de métodos-“. (Guba, 1989, p.158)

Para ello, se ha trabajado en lo que Denzin (1989) denomina la triangulación de métodos e instrumentos (within-method triangulation), aplicando varias técnicas dentro de una misma aproximación metodológica (desde la metodología de educación comparada y la cualitativa se utilizan entrevistas y grupos focales) que facilitarán la contrastación y comparación con el objeto de confirmar los datos e informaciones surgidas.

## **Desarrollo de la investigación**



## 1. Tema

Las políticas de evaluación de la función docente universitaria en el marco de la evaluación institucional. Un estudio comparado entre Argentina, España y México

## 2. Problemas de investigación

*Amigo Sancho escúchame  
no todo tiene un porqué,  
un camino lo hacen los pies...  
Hay un mundo por descubrir  
y una vida por arrancar  
de brazos del guión final.  
(Mago de Oz, 2002)*

### 2.1 Problema general

Los procesos de evaluación de la función docente universitaria que se implementan en Argentina, España y México no dan cuenta de la complejidad de la función docente y carecen de equidad y rigor científico necesarios.

#### 2.1.1 Otros problemas que se desprenden del anterior

A) Cuando se evalúa alguna de las actividades incluidas en esa función:

- Hay una confusión sobre los objetos de evaluación.
- No se orienta a la utilización de criterios propios de la evaluación de la investigación más que de docencia.
- Se mezclan criterios que responden a una evaluación sumativa o de control más que una formativa.
- Se utilizan los cuestionarios de opinión de estudiantes como única fuente de obtención de datos.

B) No se vinculan los resultados con la planificación y/o con la formación permanente del profesorado y, en consecuencia, los resultados de las evaluaciones no son utilizados como estrategias para promover el cambio y la mejora del profesorado universitario, sino que se limitan a mecanismos de regulación y control.

### **2.1.2 Preguntas de investigación a las que este trabajo trata de buscar respuesta:**

- ¿Qué procesos de evaluación de la función docente universitaria se desarrollan en Argentina, España y México?
- ¿Cuáles son las orientaciones de calidad y de política universitaria que los sustentan?
- ¿Qué concepciones sobre la función docente universitaria subyacen en la implementación de los procesos de evaluación? ¿Qué actividades implica la función docente? ¿Se evalúa a los profesores como docentes, como investigadores o ambos aspectos?
- ¿Cómo se relaciona la función docente con otras funciones de la universidad?
- ¿Cuál es la forma de evaluación utilizada?
- ¿Cuáles son las principales fortalezas y debilidades que se encuentran en la implementación de los procesos de evaluación de la función docente universitaria a nivel nacional e institucional?
- ¿Qué dimensiones y criterios deberían considerarse para el desarrollo de un modelo comprensivo de la evaluación de la función docente universitaria?
- ¿Hay relación entre la evaluación de la función docente y la formación permanente del profesorado?

### 3. Objetivos de la investigación

*Contribuir con ideas, conceptos y propuestas para una aproximación conceptual al diseño e implementación de los modelos de evaluación de la función docente universitaria orientados hacia la formación permanente de los docentes universitarios.*

Basado en:

- El análisis comparativo de los procesos de evaluación de la función docente universitaria en el marco de la evaluación institucional en Argentina con México y España.
- La exploración de las orientaciones de políticas universitarias que los sustentan.
- El examen de las concepciones sobre la función de la docencia universitaria que subyacen a la implementación de los procesos de evaluación y su relación con otras funciones de la universidad.
- El análisis de las principales fortalezas y debilidades en la implementación de los procesos de evaluación de la función docente universitaria.
- El análisis de las opiniones de los profesores universitarios sobre los procesos de evaluación de la función docente universitaria.

#### 3.1 Relación entre objetivos, preguntas problema y temas a profundizar

*Objetivo:* Realizar recomendaciones para la aproximación a una propuesta de modelo comprensivo de evaluación de la función docente universitaria orientado hacia la formación permanente de los docentes universitarios

Preguntas	Temas a profundizar
¿Qué características deberían tener las evaluaciones comprensivas de la función docente universitaria?	Función docente. Modelos de evaluación de la función docente. Usos resultados. Vinculación entre evaluación de la función docente y la formación permanente de los docentes universitarios

*Objetivo:* El análisis comparativo de los procesos de evaluación de la función docente universitaria en Argentina con México y España. La exploración de las orientaciones de políticas universitarias que los sustentan.

Preguntas	Temas a profundizar
<p>Si se realizan evaluaciones de la función docente universitaria a nivel nacional e institucional: ¿En qué consisten? ¿Qué opinión le merecen? ¿Cuáles serían las fortalezas y debilidades que encuentra en estos procesos?</p> <p>¿Qué opinión le merece la evaluación de la función docente por pares y la evaluación por parte de los estudiantes?</p>	<p>Características de las políticas, procesos y modelos de evaluación de la función docente a nivel nacional e institucional.</p> <p>Fines y objeto de la evaluación de la función docente. Orientaciones de los modelos de evaluación. Usos de los resultados</p>

*Objetivo:* El examen de las concepciones sobre la función de la docencia universitaria que subyacen a la implementación de los procesos de evaluación y su relación con otras funciones de la universidad.

Preguntas	Temas a profundizar
<p>¿Cómo definiría la docencia universitaria y qué actividades incluiría en ella?</p> <p>¿Considera que hay primacía de algunas otras actividades universitarias sobre las de docencia?</p> <p>Cuando se evalúa a los profesores universitarios: ¿Se los evalúa como especialistas en una disciplina, como docentes, como investigadores o en todos los aspectos mencionados?</p> <p>¿Hay relación entre la evaluación de la función docente y la formación permanente?</p>	<p>Conceptualizaciones sobre la función docente universitaria. La relación con otras funciones que realiza un docente. La vinculación con la carrera docente.</p>

*Objetivo:* El análisis de las principales fortalezas y debilidades en la implementación de los procesos de evaluación de la función docente universitaria

Preguntas	Temas a profundizar
<p>¿Cuáles serían las fortalezas y debilidades que encuentra en los procesos de evaluación de la función docente que se realiza a nivel nacional e institucional?</p> <p>¿Qué opinión le merece la evaluación de la función docente por pares y la evaluación por parte de los estudiantes?</p> <p>¿Qué características deberían tener las evaluaciones comprensivas de la función docente universitaria?</p>	<p>Principales fortalezas y debilidades de los procesos de evaluación de la función docente universitaria a nivel nacional e institucional</p>

*Objetivo:* El desarrollo de las dimensiones y criterios para elaborar una propuesta de modelo comprensivo de la evaluación de la función docente universitaria.

Preguntas	Temas a profundizar
<p>¿Cuáles serían las fortalezas y debilidades que encuentra en estos procesos?</p> <p>¿Hay relación entre la evaluación de la función docente y la formación permanente?</p> <p>¿Qué características deberían tener las evaluaciones comprensivas de la función docente universitaria?</p>	<p>Percepciones y sugerencias para la elaboración de un modelo comprensivo de la evaluación de la función docente</p>



Para la selección de los entrevistados y participantes de los grupos focales de discusión, se han tomado como referencia cuatro preguntas según los requisitos expuestos por Gorden (1975, citado en Valles 2002):

- ¿Quiénes tienen la información relevante?
- ¿Quiénes son más accesibles física y socialmente?
- ¿Quiénes están más dispuestos a informar?
- ¿Quiénes son más capaces de comunicar la información con precisión?

También se ha tenido en cuenta lo planteado por autores como Katz y Lazarsfeld (1955) y Denzin (1989), de empezar con un muestreo previsto y luego proceder con la “bola de nieve”. Esta forma de seleccionar a los entrevistados implica solicitar a cada experto colaboración para facilitar el contacto con otros entrevistados potenciales entre las personas de su círculo de conocidos.

Por tanto, los criterios que se han tenido en cuenta para la selección de los entrevistados han sido los siguientes:

- Trayectoria académica y profesional: ser docente en actividad en universidades públicas o nacionales; poseer una antigüedad mínima de 5 años en el ejercicio de la docencia universitaria y experiencia en algún proceso de evaluación de la función docente universitaria (concursos, evaluación interna, autoevaluación, evaluación interna, externa, miembro de un jurado, de una comisión evaluadora, programas de incentivos, etc.).
- Accesibilidad y disposición para la comunicación.

#### *4.1 Los entrevistados*

Como ha sido mencionado, se han realizado un total de sobre 40 entrevistas: 20 a docentes de Argentina, 10 a docentes de España y 10 a docentes de México.

##### **Docentes de España**

*J1:* Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación. Doctor en Educación. Profesor Titular Universidad Autónoma de Madrid

*E:* Doctor en Educación. Ex coordinador de calidad de ANECA. Catedrático de la Universidad de Sevilla

*J2:* Licenciado en Psicología y Doctor en Psicología Social. Profesor asociado de de la UNED.

*E1:* Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación. Lic. en Psicología y Doctor en Pedagogía. Catedrático de la UNED.

*P:* Licenciado en Pedagogía y Doctor en Educación. Catedrático de la Universidad del País Vasco

*L:* Licenciado en Pedagogía y Doctor en Educación. Profesor titular de la Universidad del País Vasco

*MM:* Licenciada en Farmacia y Doctorado en Ciencias Farmacéuticas Profesora Titular de la Universidad Complutense de Madrid.

*C:* Licenciada en Ciencias Matemáticas y Doctora en Educación. Profesora Titular y ex Directora del Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Complutense de Madrid.

*MC:* Licenciada en Farmacia y Doctorado en Ciencias Farmacéuticas Profesora Titular de la Universidad Complutense de Madrid.

*M:* Licenciada en Pedagogía y Dra. en Educación. Ex coordinadora del Master en Secundaria. Profesora Titular. Universidad Complutense de Madrid.

**Grupo Focal:** Catedráticos y profesores titulares de la Escuela de Trabajo Social, Universidad Complutense de Madrid.

*LI:* Licenciado y Dr. en Sociología y Diplomado en Trabajo Social

*EE2*: Licenciado en Sociología y Diplomado en Trabajo Social y Dr. en Ciencias Políticas y Sociología

*PI*): Licenciado y Dr. en Sociología

*T*: Licenciado en Sociología y Diplomado en Trabajo Social; Dra en Ciencias Políticas

*A*: Licenciado en Sociología y Diplomado en Trabajo Social

### **Docentes de México**

*M*: Licenciado en Psicología. Doctor en Educación. Presidente de la RIIED –Red Iberoamericana de Investigadores de Evaluación de la Docencia-. Universidad Autónoma de México

*A*: Licenciada en Psicología Educativa y Master en Psicología Educativa. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

*B*: Licenciada en Psicología Educativa. Doctorado en Psicología Educativa. Universidad Nacional Autónoma de México

*AI*: Licenciado en Psicología. Master en Investigación Educativa y Doctor en Ciencia Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México

*E*: Licenciada y Magíster en Psicología. Dra. en Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Baja California.

*MI*: Licenciada en Comunicación Social y Doctora en Comunicación y Educación. Universidad Nacional Autónoma de México, Sede Xochimilco.

*Y*: Licenciada en Psicología Experimental y Master en Análisis Experimental de la Conducta. Doctora en Investigación Educativa. Universidad Autónoma de México.

*S*: Licenciada en Pedagogía y Master en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México – Sede Acatlán.

*R*: Maestro en Educación Superior y Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Chihuahua.

*I*: Maestra en Educación Superior y Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Chihuahua.

**Grupo Focal:** Profesores Investigadores de de la Universidad Nacional Autónoma de México – Regional Acatlán.

*G:* Licenciada en Sociología y Dra. en Sociología.

*JM:* Licenciado en Derecho y Dr. en Derecho.

*ME:* Licenciada en Pedagogía y Magíster en Pedagogía

*E:* Licenciado en Administración y Magíster en Derecho y Cs Políticas

*A2:* Licenciada en Historia y Doctora en Historia del Arte

### **Docentes de Argentina**

*AI:* Licenciada en Ciencias de la Educación y Especialista en Didáctica. Miembro área técnica de CONEAU.

*J1:* Abogado y Profesor y Licenciado en Antropología. Director de Departamento de Formación Docente de la Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires

*J2:* Licenciado en Sociología. Universidad de Buenos Aires

*M:* Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora y Directora del Área de Educación Odontológica. Universidad de Buenos Aires

*C:* Profesora y Licenciada en Historia. Docente de la Universidad Nacional de Luján y en la de Buenos Aires.

*F:* Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora y Coordinadora Pedagógica de la Facultad de Ciencias Veterinarias Universidad de Buenos Aires.

*J3:* Licenciado en Filosofía. Docente en la en la carrera de Filosofía. Universidad de Buenos Aires.

*CI:* Licenciada en Psicopedagogía y Ciencias de la Educación. Profesora y Asesora Pedagógica, Facultad de Agronomía. Universidad de Buenos Aires.

*MI:* Licenciado en Sociología. Doctor en Educación. Profesor e Investigador Universidad Nacional de Tres de Febrero.

*J4:* Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Avellaneda.

*P:* Profesor de Educación Física. Magíster y Doctor en Educación. Universidad Nacional de Misiones.

*C2:* Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Coordinadora Pedagógica Facultad de Odontología. Universidad de Buenos Aires.

*MC:* Contadora y Profesora de Matemática y Física. Magíster en Gestión de Universitaria. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

*FI:* Profesor de Historia y Licenciado en Ciencias de la Educación. Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Tecnológica Nacional Regional Bs. As.

*M:* Arquitecta. Especialista en Planificación Urbana. Universidad Nacional de General Sarmiento

*R:* Ingeniero, especialista en Gestión de la Educación Superior. Universidad Tecnológica Nacional. Regional Gral. Pacheco.

*E:* Bioquímica e Ingeniera Química. Magíster en Gestión Universitaria. Universidad Tecnológica Nacional. Sede Avellaneda

*MI:* Licenciada en Ciencias de la Educación. Magíster en Tecnología Educativa. Asesora Pedagógica de la Facultad de Farmacia y Bioquímica. Universidad de Buenos Aires.

*A:* Licenciada en Sociología. Magíster en Investigación Educativa. Universidad Nacional de Lanús

*S:* Profesora en Ciencias de la Educación y Licenciada en Psicopedagogía. Universidad Nacional de Lomas de Zamora

**Grupo Focal:** Profesores -Investigadores de de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

*G1:* Licenciada en Filosofía y Magíster en Filosofía.

*G2:* Profesora de inglés y Magíster en Psicología Cognitiva y del Aprendizaje

*G3:* Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en Formación de Formadores.

*S:* Profesora de Física y Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje

*D:* Profesor de Física y Matemáticas y Doctor en Didáctica de las Ciencias Experimentales.

#### 4.2 Análisis y categorización

Una vez realizadas las entrevistas, se transcribieron y se devolvieron para su validación por parte de los entrevistados. Para el tratamiento de los datos, se usó el programa ATLAS.ti, aunque se valoraron tanto los procedimientos metodológicos deductivos como inductivos, como señala De Miguel (2000) “si el propósito no es una estrategia sino analizar y comprender lo que sucede en cada intervención para contribuir a la mejora (...) entonces lógicamente resultará más adecuado llegar al conocimiento por vía inductiva a partir de distintas informaciones e interpretaciones que nos aporten los implicados”.

Luego del análisis interpretativo de las mismas se han integrado en categorías y sub-categorías<sup>14</sup>. Las mismas se han precisado en función de las premisas del Método Comparativo Constante (MCC) propuesto por Glasser y Strauss (1967) y revisado por Strauss y Corbin (1990). Esto ha posibilitado “un abordaje explicativo, conjugando en el juego de la deconstrucción discursiva” como señala Arbesú (2004) las coincidencias, diferencias y variaciones que los distintos entrevistados aportan acerca de una determinada categoría y sub-categoría analítica.

Se identificaron las entrevistas con números (asignados por ATLAS.ti) y con las letras iniciales de cada profesor/a entrevistado y en los casos que se coinciden las mismas iniciales se han incluido un número, además del país que representa. Por ejemplo: Cecilia de Argentina será C, Arg.

Sobre el total de las entrevistas y los grupos focales, en un primer análisis se han elaborado 42 categorías y subcategorías; un segundo análisis ha permitido reducir a 25 categorías y subcategorías, para luego, definir 10 categorías y 24 subcategorías.

En el siguiente cuadro se presenta la categorización de la información de las distintas entrevistas y grupos focales. En Anexo se adjunta el análisis de Atlas.Ti, dando cuenta de las categorías definidas inicialmente y la recurrencia de respuestas.

---

<sup>14</sup> Se entiende por categoría un concepto o expresión lógico-conceptual que integra elementos o características acerca de un determinado conjunto de objetos reales o simbólicos e incluso actitudinales. Las subclases o subgrupos contenidos en cada categoría son las subcategorías (Hernández Sampieri y otros, 2006; p 146)

<b>Categoría</b>	<b>Sub. categorías</b>	<b>Sub sub. categoría</b>	<b>Definición de categoría</b>	<b>Unidades de significado asociadas</b>
<b>1. Docentes</b>	1.1 Perfil		Concepción de los entrevistados sobre el /los perfiles docentes universitarios	46
	1.2 Definición “Buen Docente”		Necesidad de consensos sobre la definición de “buen docente”	19
	1.3 Carrera Docente	1.3.1 Formación Permanente	Necesidad de relacionar la formación docente y la función docente	25
		1.3.2 Concursos de acceso, promoción y selección docente	Percepción de los entrevistados sobre los concursos como forma de evaluación de la función docente	27
	1.4 Docente como objeto de evaluación		Percepción de los entrevistados sobre el docente como objeto de evaluación: lo pedagógico y/o disciplinar y/o ambos	20
		1.4.1 Dedicación de los docentes	Relación entre las dedicaciones horarias docentes , cargos y la evaluación de la función docente universitaria	3
<b>2. Función Docente</b>	2.1 Actividades que realizan los docentes universitarios relacionadas con la función docente		Descripción de los entrevistados sobre las actividades que realizan efectivamente los docentes en las universidades.	28
	2.2 Actividades que implicaría la función docente		Percepción de los entrevistados sobre las actividades que deberían ser consideradas/incluidas en la función docente	44
	2.3 Función Investigación		Opinión de los entrevistados sobre la relación entre la Función docente y la Función Investigación	39

	2.4 Otras Funciones		Opinión Percepción de los entrevistados sobre la relación entre la Función docente y otras funciones (gestión, extensión)	10
<b>3. Orientaciones de calidad y política para la evaluación de la función docente universitaria</b>	3.1 Fines de la evaluación de la función docente universitaria		Percepción de los entrevistados sobre los fines de la evaluación de la función docente universitaria	21
	3.2 Foco de la evaluación de la función docente universitaria		Percepción de los entrevistados sobre la focalización de las evaluaciones de la función docente universitaria	28
			Concepciones sobre las orientaciones de calidad y política que sustentan la evaluación de la función docente universitaria	40
<b>4. Políticas nacionales de evaluación de la función docente universitaria</b>			Descripción sobre las políticas nacionales que se orientan a la evaluación de la función docente universitaria	41
	4.1 Experiencias de evaluación de la función docente universitaria en la implementación de políticas nacionales		Relatos de experiencias de implementación de políticas nacionales orientadas hacia la evaluación de la función docente universitaria	22
		4.1.1 Fortalezas	Percepción de los entrevistados sobre las fortalezas de las políticas de evaluación de la función docente universitaria a nivel nacional	17
		4.1.2 Debilidades	Percepción de los entrevistados sobre las debilidades de las políticas de evaluación de la función docente universitaria a nivel nacional	39
			Descripción sobre el vínculo entre la	29

<b>5. Políticas Institucionales de evaluación de la función docente universitaria</b>			evaluación de la función docente universitaria y la EI	
	5.1 Experiencias de evaluación de la función docente universitaria en la implementación de políticas institucionales		Relatos de experiencias de implementación de políticas institucionales orientadas hacia la evaluación de la función docente universitaria	45
		5.1.1 Fortalezas	Percepción de los entrevistados sobre las fortalezas de las políticas de evaluación de la función docente universitaria a nivel institucional	6
		5.1.2 Debilidades	Percepción de los entrevistados sobre las debilidades de las políticas de evaluación de la función docente universitaria a nivel institucional	39
<b>6. Modelos de evaluación de la función docente universitaria</b>	6.1 Modelo 360	6.0 Fortalezas y Debilidades	Descripción y valoración de modelos 360 de evaluación de la función docente universitaria	4
	6.2 Portafolio		Descripción y valoración de modelos de evaluación de la función docente universitaria: Portafolio	4
	6.3 Autoevaluación		Descripción y valoración de modelos de evaluación de la función docente universitaria: autoevaluación	4
	6.4 Por Pares		Descripción y valoración de modelos de evaluación de la función docente universitaria: por pares	14
	6.5 Cuestionario de alumnos		Descripción y valoración de modelos de evaluación de la función docente universitaria: cuestionario de alumnos	44
			6.5.1 Qué se	Descripción sobre los

		evalúa en los cuestionarios	aspectos que se evalúan en los cuestionarios	
<b>7. Implementación de los modelos de evaluación de la función docente universitaria</b>	7.1 Momentos de implementación de la evaluación de la función docente universitaria		Percepción sobre los distintos momentos de Implementación de la evaluación de la función docente universitaria	2
	7.2 Participación de los docentes		Necesidad de la participación de los docentes en las distintas etapas de la evaluación de la función docente universitaria	13
	7.3 Responsables implementación de evaluación de la función docente universitaria		Descripción de los responsables de la implementación de evaluación de la función docente universitaria	18
	7.4 Formación de evaluadores		Necesidad de formación específica para la implementación de la evaluación de la función docente universitaria	3
	7.5 Burocratización proceso de evaluación de la función docente universitaria		Percepciones sobre alguna de las consecuencias de la implementación de los procesos de evaluación de la función docente universitaria	9
	7.6 Recomendaciones para la implementación de la evaluación de la función docente universitaria		Sugerencias sobre los aspectos que se deberían considerar para implementar una evaluación de la función docente universitaria	54
<b>8. Usos de la evaluación de la función docente</b>			Valoraciones de los usos de la evaluación de la función docente universitaria	54
	8.1 Incentivos económicos		Valoración de los entrevistados sobre la implementación de la evaluación de la función docente universitaria para otorgar incentivos económicos	19
	8.2 Control	8.0 Fortalezas y debilidades	Valoración de los entrevistados sobre la implementación de la	9

<b>universitaria</b>			evaluación de la función docente universitaria para control	
	8.3 Diagnóstico		Valoración de los entrevistados sobre la implementación de la evaluación de la función docente universitaria como diagnóstico	2
	8.4 Formación Docente		Valoración de los entrevistados sobre la implementación de la evaluación de la función docente universitaria para la formación y profesionalización	23
	8.5 Mejora en las prácticas educativas		Explicitación de la mejora como uso de los resultados de la evaluación de la función docente universitaria	15
<b>9. Dimensiones y criterios para la evaluación de la función docente universitaria</b>			Concepciones sobre las dimensiones y criterios que deberían ser considerados en la evaluación de la función docente universitaria	58
<b>10. Recomendaciones y sugerencias</b>			Recomendaciones y sugerencias para la implementación de la evaluación de la función docente universitaria	54
<b>11. Categorías no agrupadas (cambalache)</b>			Relación de la evaluación de la función docente universitaria con otros temas que se vinculan con la Universidad.	28



## Resultados: análisis de las entrevistas

*Hay muchas personas interesadas,  
porque las decisiones sobre un programa  
basadas en la evaluación afectarán a todos.  
La evaluación forma parte,  
de manera fundamental e inextricable,  
de una situación pública: una decisión colectiva*  
(House, 1994, p. 19).

En las universidades a los docentes se le asignan las funciones de docencia, de investigación, de extensión y de gestión. Y si bien, casi todos los docentes entrevistados poseen la mayor dedicación de horas a la docencia (grado y posgrado) pareciera que la función docente no es valorada como determinante de la calidad educativa.

El análisis de las entrevistas es la plataforma para reflexionar sobre distintas consideraciones para la implementación de evaluaciones de la función docente universitaria, desde una perspectiva integral, como parte de un proyecto de evaluación institucional. A partir del análisis de las entrevistas y grupos focales se han identificado una serie de similitudes y diferencias sobre el tema de estudio. La presentación de los resultados de dicho análisis se realiza siguiendo las distintas categorías implementadas. Es decir, “acercar el mundo de la investigación al mundo de la toma de decisiones, al mundo de quienes instrumentan los sistemas de evaluación, superando un gran problema de transferencia de resultados al mundo académico”. (Luna 2004, p 120)

### **1. Docentes**

El “ser o ethos” de la profesión académica conlleva una autonomía y libertad académica en el desarrollo de áreas disciplinarias específicas, en el marco de los valores y principios basados en la ética, la moral y en “la generación de espacios que signifiquen el desarrollo de sociedades cada vez, más justas, equitativas e inclusivas” (prof. E 2. Esp) y en las normativas vigentes en cada país y en el marco de la misión y visión de cada institución universitaria.

## 1.1 Perfil

Una de las profesoras entrevistadas prof. B, Mx definió al docente como “docente multifuncional”, en relación a la multiplicidad de actividades que realiza en la universidad. Sin embargo, cuando se ha consultado sobre qué es ser un docente, en todos los casos se coincide en un perfil muy ligado a la actividad de enseñanza – casi como sinónimo de enseñante-, sin que se refleje la multiplicidad de actividades, además de la enseñanza, y de otras funciones que realiza un docente en la universidad.

Otro tema es la falta de formación para la actividad docente “en la formación de grado hay alguna zona para la preparación de la investigación pero no se incluye la docencia como un contenido, en especial si hablamos de las ciencias duras, las básicas”. (prof. A Arg)

A esto se suma, cierta tensión entre la profesión u oficio –disciplina- y la función docente “el docente debe tener una formación importante pero debe saber enseñar” (prof. M. M Esp). En particular esto se ha manifestado en algunas disciplinas más que en otras: por ejemplo uno de los entrevistados del campo del Derecho, señala que la “gran mayoría de los profesores son profesionales y la docencia es una tarea más, un trabajito más, y no la principal. Además, es muy difícil igualar el costo de oportunidad del abogado...un juez gana mucho más que un profesor con dedicación simple”. (prof. J 3 Arg).” Hay profesiones que son más de extensión que de investigación, un agrónomo obviamente es más de extensión, y hoy en día tienen que hacer investigación”. (prof. J 1 Arg)

“Las universidades han vivido durante mucho tiempo con una ignorancia y poca definición respecto a lo que el profesor debe hacer” (prof. M, Mx). Siguiendo esta premisa, con la cual estamos de acuerdo, de las entrevistas surge que, si bien existen competencias básicas y comunes a todos los docentes universitarios, hay indefiniciones institucionales cuando a un docente lo contratan o concursan: “No sabes que te piden; si quieren que seas un profesor que principalmente da discursos, conferencias o si quieren que seas un profesor que acompañe, que estimule las iniciativas de los estudiantes. No te dicen si tienes que hacer lo mismo en los primeros semestres o en los últimos en la licenciatura o en el doctorado, no te dicen si debes de la misma forma enseñar filosofía, danza o inglés”. (prof. M, Mx) Es decir, hay indefinición sobre qué se espera que haga un docente como docente.

Además, la diversidad de orientaciones o modelos de universidades deberían orientar los perfiles docentes, en tanto: aquellas que están organizadas para formar para

la investigación y producir conocimiento y otras que se orientan a la formación de profesionales de diferentes disciplinas. Por lo cual, habrá que responder también a ¿cuál es el modelo de profesor dentro del modelo de cada universidad? También, hay que considerar aspectos institucionales como si las universidades son públicas o privadas; la tradición institucional, etc. Como menciona el prof. M, Mx “debiera haber un planteamiento institucional sobre ¿qué tipo de profesionales quiere formar? y ¿cuál es el papel que el profesor tendría que desempeñar acorde con este modelo?” Aun más, a partir de estas situaciones, cabe preguntarse cómo implementar la evaluación de la función docente universitaria sobre un objeto de evaluación que no es claro y que está atravesado de múltiples dimensiones.

## **1.2 Aproximaciones a la definición del “buen docente”**

No hay consenso sobre una definición de “buen docente”. Hubo una variedad de respuestas, cuyos ejes han sido que un buen docente “tiene la intencionalidad de que los estudiantes aprendan, y la responsabilidad de conocer lo que enseña” (prof. MdC Esp). Como señala el prof. A Arg “Parece que el buen docente es el que domina el contenido de la disciplina y no el que domina su historia, su didáctica”. Un ejemplo sobre el tema, lo aporta el prof. J 2 Arg “Un buen matemático no es un buen profesor de matemáticas, un buen profesor de matemáticas sabe de matemáticas y debe saber enseñar”.

A la falta de definiciones institucionales sobre lo que las instituciones “esperan de un docente”, de las entrevistas surge que tampoco los docentes conocen lo que se espera de ellos. Aunque en muchos casos, se ha explicitado la vinculación y determinación entre las dedicaciones horarias, cargos –en tanto responsabilidades- y las actividades que se espera que realice un docente en la universidad. Sin embargo, la función docente implica muchas actividades que no siempre están explicitadas -y muchas veces contempladas- en los Reglamentos o Estatutos...por ejemplo en el caso de la UBA “se define que un docente con dedicación simple, debe dedicarle 10 horas a la actividad docente” (prof. C, Arg) Ahora bien: no es lo mismo un profesor titular con dedicación simple que uno con exclusiva: “además de la docencia, un profesor tiene que realizar tareas relacionadas con la extensión de la cultura, la difusión, la investigación, y con el servicio a la comunidad. Por lo menos en mi universidad, se plantea que un profesor de medio tiempo o de tiempo completo debe realizar estas funciones” (prof. B, Mx) Y a esto debe adicionarse que, ese profesor tal vez, se desempeñe en una universidad y en una facultad con una fuerte impronta de gestión asistencial (como

puede ser medicina o odontología) o con fuerte impronta de transferencia o extensión (como puede ser agronomía) o de investigación (como puede ser biología).

La función docente implica actividades que trascienden una asignación horaria y un cargo; son actividades que se relacionan, por un lado con los perfiles institucionales y por el otro, con el desarrollo de un fenómeno social y complejo como es la educación, que demanda tiempos diferenciales a los establecidos administrativamente “Se debería contemplar que, a veces, a las 2 de la mañana estoy respondiendo mail de consultas, más en época de examen” (prof. E, Esp)

Cualquier definición de “buen docente” se relativiza en función de los contextos institucionales –de la propia definición (ideario) de la universidad y de las dimensiones, expectativas y miradas de los distintos actores institucionales y de los propios docentes sobre su función. En este sentido, se hace imprescindible explicitar lo que se espera de un docente, de un “buen docente” en una determinada institución/programa. Incluso, tal vez, sea pertinente reemplazar las definiciones de “buen docente” por aquellas competencias y condiciones que se esperan que un docente posea para el desarrollo de sus prácticas, atendiendo a las particularidades de los contextos institucionales, designaciones, disciplinas, expectativas en que se desarrollen sus actividades; en particular para implementar una evaluación de la función docente universitaria.

### **1.3 Carrera Docente**

La “carrera docente” o “carrera académica” definida como el acceso, permanencia y promoción de categorías de los docentes universitarios a través de los años en una institución universitaria, se presenta como un proceso de preservación y mejoramiento de los docentes -como un sistema de formación y capacitación- apuntando a incrementar la calidad académica.

Usualmente, la carrera docente se refiere al devenir administrativo-burocrático dirigido a los antecedentes académicos para la selección y promoción docente por escalafones (titular/catedrático, asociado, jefe de trabajos prácticos, etc.) pero también se refiere a aquella formación específica que se brinda a los docentes para el desarrollo de la función docente. “La carrera docente se entiende como haber hecho cierta formación formal de capacitación para la docencia pero también como cargo, trayectoria, antigüedad dentro de la universidad “ (prof. A, Arg) Aunque con un escaso peso, esta formación puede ser considerada “como antecedentes para los concursos, pero, en muy pocos casos como un proceso formativo, como una carrera de formación

pedagógica” (prof. MC, Arg) Cabe mencionar que esta formación no es requisito para el ejercicio de la docencia en el nivel superior universitario, al menos en ninguna de las universidades a las que pertenecen los entrevistados y, por la literatura en el área, podríamos afirmar que en ninguno de los tres países. La situación de no obligatoriedad la ubica en una situación vulnerable respecto a otro tipo de requerimientos tales como posgrados en la especialidad, etc. También, queda supeditado a una decisión individual de cada profesor el realizar una formación pedagógica específica en docencia, no siempre considerada necesaria entre los profesores universitarios.

### **1.3.1 Formación permanente**

La idea de que “un profesor que sabe su materia, sabe transmitir” tiene una fuerte impronta en las universidades, siendo la formación docente universitaria un campo de desarrollo aún incipiente y resistido. “En la mayor parte de las universidades no hay carrera docente y cuando existe es una especie de carrera administrativa burocrática, uno acumula a partir de años de papers, de cosas que son cuantificables y no hacen a la calidad docente en sí sino que llevan a cumplir con una serie de papelitos que son necesarios” (prof. J, Esp)

Esto se manifiesta, entre otras cuestiones, en la no obligatoriedad de formación docente como requisito para el ejercicio de la docencia universitaria y en el lugar institucional que se le otorga a dicha formación (al ser voluntaria o electiva). Incluso, en los concursos la carrera docente es un antecedente, de menor valía que la formación académica o en investigación. “El profesor que es buen docente, que se dedica a dar muchas clases y lo hace bien no tiene tiempo para publicar”... (prof. J 1, Arg)

De manera recurrente surge que, gradualmente, los profesores van “tomando conciencia” que no es suficiente la formación disciplinar para “dar clases”, sino que es necesario complementarla con una formación específica para el desarrollo de la docencia. “La universidad siempre ha sido considerada como un lugar de élite en donde el profesor que sabía su materia sabía transmitir. Esto es un problema casi mitológico que se sigue en muchas facultades. Pero, cuando en los cursos los docentes comienzan a discutir textos y pensar en sus prácticas...ahí se dan cuenta que necesitaban formación pedagógica” (prof. M, Esp)

En esta línea se manifiesta la necesidad de ofrecer institucionalmente una “carrera docente pedagógica” orientada a la disciplina que se dicta en cada unidad académica, para promover la necesidad de formación pedagógica para el ejercicio de la

docencia. “La universidad pide una formación docente, bueno... la universidad la da...” (prof. P, Arg)

Aunque, hay que advertir que en distintas entrevistas se coincide en que el sólo hecho de realizar la “carrera docente pedagógica” no es suficiente para la mejora de las prácticas de docencia: “Hay una actualización en los contenidos o en el material pero no veo cambios en la forma de dar las clases” (prof. J 3 Arg) “La formación docente es importante, pero no me parece que la carrera docente opere cambios sustantivos en las prácticas...aunque la percepción del público es que sí” (prof. C2 Arg) Por ello, el tema de los cursos pedagógicos está en debate: ¿sólo bastan cursos para ser docente? ¿Mejoran las prácticas docentes? ¿Se profesionaliza al docente?

Para que la carrera docente responda efectivamente a las necesidades de los docentes, es necesario crear y fortalecer el vínculo entre los procesos de evaluación de la función docente universitaria y la formación docente: “hay que implementar una política de formación docente ligada a la evaluación” (prof. Y. Mx). Es decir, “generar cursos de formación sobre distintos aspectos en los que se observe una necesidad, para darle a la evaluación un uso más orientado a la mejora” (prof. G.1 Arg). La evaluación de la función docente universitaria se convierte en una suerte de evaluación diagnóstica de las necesidades de formación de los docentes y, así, retroalimenta a la planificación institucional en ese ámbito.

### **1.3.2 Concursos de acceso y promoción**

A través de la definición de los concursos de ingreso, selección y promoción de la docencia, las universidades deberían orientar el perfil o tipo de personal académico que les interesa incorporar en ellas. En este sentido, hay una idea generalizada de los concursos como forma de evaluación de la función docente universitaria “el único proceso válido y legitimado es el concurso. Ahí se evalúa al docente” (prof. M Arg) Sin embargo, considerar que en los concursos se evalúa la aptitud didáctica de un docente o que los antecedentes sean juzgados con similar valía, es un grave error. En general “los antecedentes en investigación y publicaciones tienen un peso mucho mayor a la hora de juzgar al docente” (prof. C1, Arg). “Ante distintas personas que hacen una buena clase, el concurso se define por los antecedentes de publicaciones, conferencias más que en los docentes...la investigación va a ser preponderante” (prof. F Arg). “En el concurso se realiza una clase artificial... no se evalúa el vínculo con los alumnos ni el tipo de discurso que utiliza el docente, ni cómo lo evalúa el alumno” (prof. G2 Arg)

En los concursos se evalúa al profesor de manera individual, en base a sus méritos. No es correcto considerar que se evalúe a la docencia y mucho menos la función docente pues su evaluación requiere de una mirada que refleje la complejidad del ejercicio de la misma. “Cuando entras en una plaza docente en la universidad se entra en una contradicción pues se valora más al que tiene publicaciones que al que da una buena clase o tiene experiencia en eso y que se ha formado como docente” (prof. MdC, Esp)

Cuando se concursa, debería explicitarse una delimitación clara de cuál es la profesión, cuál es el puesto de trabajo para el cual se está concursando “que no es el trabajo en un laboratorio sino que es la docencia, aunque la docencia como tal no es valorada, lo cual surge como contradicción en el sistema” (prof. M. Arg)

Un caso particular es el de España, en tanto desde la agencia de evaluación, se evalúan los antecedentes de quienes quieren formar parte de los cuerpos docentes universitarios. En esta evaluación, donde “se determina si una persona tiene la formación, la experiencia docente, investigadora, de gestión; es decir, si cuenta con la calidad docente necesaria para convertirse bien en profesor titular o en catedrático, se acredita como antecedentes para los concursos. Se mantendría el criterio de autonomía en esto del concurso, pero lo único es que se va al concurso con una certificación de calidad mínima, otorgada por la ANECA” (prof. E1, Esp)

Al respecto, este programa tiene detractores entre los entrevistados, uno de ellos menciona que “mi experiencia es muy desagradable, salió bien y me acreditaron a la primera, pero el proceso previo y los pasos que hay que dar...están totalmente desenfocados y burocratizados” (prof. J1, E). En el caso español, hay una doble evaluación, por un lado la de antecedentes mencionada anteriormente y la oposición donde hay distintas variantes o características según la universidad. “O sea, que no vale que la ANECA te haya avalado sino que además debes pasar este concurso de oposición, ya que puede suceder que haya otros competidores para la misma plaza, y el tribunal debe decidir entre ellos quien tiene el perfil ajustado a esa plaza en términos de docencia e investigación previa” (prof. J1, Esp)

El esquema para seleccionar un profesor se orienta más hacia si sabe lo que va a enseñar más que cómo enseñarlo, en este sentido es que en los concursos “te evalúan el curriculum académico, esa supuesta clase y la entrevista (que es la clave del concurso), pero claro, vino fulano con un título mayor y por más buen docente que seas, si al jurado le parece que el título es suficiente, se acabó el concurso” (prof. P, Arg)

A pesar de ello, en algunas instituciones, muy lentamente, alguno de los criterios sobre de los concursos están siendo modificados, introduciendo por ejemplo informes de desempeño por parte del titular de la cátedra o del director de los departamentos; informes de observación de clases; los antecedentes docentes; formación en docencia, publicaciones didácticas, elaboración de materiales de enseñanza; evaluaciones de los alumnos sobre los profesores; actividades de gestión y de extensión; experiencia profesional; experiencia en investigación; entre otras actividades que atañen a la función docente universitaria.

#### **1.4 Docente como objeto de evaluación**

En los modelos de evaluación, hay implícita una concepción sobre el docente, “pero no está muy claro qué es lo que debes hacer, si sólo dictar clases...la mayoría de los docentes además hacemos investigación, tareas de gestión, de servicio o de acuerdo al nivel tener a cargo alumnos o becarios” (prof. M. Arg) En este sentido, se consultó si los docentes, cuando son evaluados, lo son evaluados desde lo pedagógico, como especialista, como investigadores u otros aspectos. Las respuestas pueden sintetizarse en la siguiente: “cuando evalúan la actividad docente hay dos cosas importantes: la capacidad docente demostrada por méritos y luego la competencia docente demostrada en el aula” (prof. E3, Esp). Desde la literatura, tampoco hay acuerdo si al evaluar al docente, habrá que colocar mayor peso en el dominio de la disciplina, ya que es condición *sine qua non* que el profesor domine el contenido que va a dar, pero también lo es que lo sepa transmitir y evaluar. “Se nos evalúa como expertos en la materia, en el dominio del contenido, pero me parece que se trataría de ver estrategias de enseñanza, de aprendizaje, estrategias didácticas para enseñar” (prof. A, Mx)

##### **1.4.1 Dedicaciones docentes**

Un tema relacionado al docente como objeto de la evaluación, que ha sido mencionado en el punto 1.2 de este apartado, y que surge en varias de las entrevistas, es considerar como una condición determinante de las actividades que realiza un docente, la dedicación o carga horaria que se le asigna. Por tanto, es un aspecto clave a considerar para la evaluación de la función docente universitaria. En general, en los Reglamentos se establece el tipo de dedicación que tiene un profesor universitario – completa o parcial, contratado, etc.- y, en algunos casos, las funciones que se le asigna en relación a la misma. Esto a su vez, delimita condiciona la exigencia de distinto tipo

de actividades y por tanto la evaluación de las actividades que realiza en su función docente. “Los profesores que estamos de tiempo completo, somos también investigadores que damos clases. Hay otros docentes que solo dan clases y se van. Los de tiempo completo tenemos cargo de docencia en grado y en posgrado, porque tenemos 300 horas dentro de la universidad, debemos hacer investigación. También tenemos que hacer otras actividades de apoyo a la docencia, elaboración de planes de estudios, evaluación de programas educativos” (prof. M.I Mx)

Es decir, no se le pueden exigir las mismas actividades a un profesor con dedicación parcial que a uno de tiempo completo, por lo que “se debería pensar en un buen dispositivo –para la evaluación- en función de la dedicación y cargo: para un titular, un adjunto y quizás para un ayudante” (prof. F Arg.) Por lo cual deberían ser evaluados a través de “sistemas y mecanismos definidos por cada una de las instituciones universitarias en función de estas características particulares” (prof. E1, Esp)

## **2. Función docente universitaria**

En relación a la función docente universitaria, las respuestas son coincidentes en tanto que se la define como una actividad compleja y una de las funciones, de las actividades principales que el profesor tiene que desarrollar en la universidad. “La docencia es un ámbito de producción del conocimiento, de transmisión, de construir agentes de acción y de conocimiento de los estudiantes” (prof. Y. Mx). En este sentido, se destaca el reconocimiento de un docente como un profesional, que requiere de una formación específica –propia de la profesión docente- “que demanda del profesor saberes disciplinares a profundidad; independientemente de la asignatura que vaya a dar y a la vez un saber metodológico, un saber pedagógico” (prof. E Mx)

### **2.1 Actividades que realizan los docentes**

En este ítem, se ha consultado sobre las actividades que efectivamente realizan los docentes para diferenciarlas del ítem siguiente (2.2) las que deberían hacer en el marco de la función docente. Las respuestas son coincidentes respecto a que un docente realiza actividades de docencia, investigación y gestión; la extensión surge en particular en las entrevistas de Argentina, por la tradición universitaria. También se coincide en comprender la función docente como actividad compleja, y asociar dicha función a la

enseñanza como actividad casi exclusiva: “si uno habla de la docencia, yo lo relaciono con el proceso de enseñar y aprender y ahí la función del docente sería la enseñanza” (prof. P, Arg) Este error común de comprender la función docente con la enseñanza, se revierte cuando se repreguntó sobre otras actividades asociadas a la docencia que realizan los docentes además de la enseñanza: ”la docencia implica la actividad de aula, la planificación de las clases, la organización con docentes de la misma carrera o de ciclos comunes, la actividad con el estudiantado como tutorías, consultas u orientación, la innovación -que incluye buscar sistemáticamente nuevos y mejores procesos de aprendizaje- y parte de gestión relacionada con la docencia en la planificación de carreras” (prof. M. Arg)

## **2.2 Actividades que incluye la función docente**

Las actividades que incluyen la función docente, que no siempre son las actividades que efectivamente se realizan, se hizo hincapié en el conocimiento de la disciplina, de la didáctica y de los programas que se imparten. Se amplía esa definición hacia otras funciones de la universidad como la investigación, con la gestión, la evaluación y la extensión o transferencia. Además, se mencionan actividades “que no sólo están directamente ligadas al dictado de clases, sino que tienen que ver con la planificación y el pensar y desarrollar hipótesis de trabajo para los programas, con la investigación educativa en lo que tiene que ver con la formación superior, eso es algo básico; lo que tiene que ver con la actualización permanente y lo que tiene que ver con los recursos didácticos” (prof. C1. Arg). También se menciona la necesidad del dominio de las nuevas tecnologías de información, de tal suerte que pueda facilitar el acceso, las clases, etc. con el uso de las tecnologías y, el dominio de los idiomas así como “tener un conocimiento claro de las características del nivel evolutivo de los estudiantes” (prof. A. Mx)

## **2.3 Función docente y función investigación**

Hay coincidencia unánime respecto a que la función docente universitaria se relaciona con otras funciones de la universidad, en particular con la investigación en el sentido de “la capacidad de la relación de la dialéctica entre la teoría y la práctica; la capacidad de acción-reflexión en el aula también; teniendo en cuenta métodos pedagógicos” (prof. M. T España). Sin embargo, se enfatiza el vínculo “conflictivo” con

la investigación, ya que parece ser una función que es sobreestimada respecto a la docencia: “La investigación quita tiempo a la docencia, como señala el prof. J.2 Arg cuando en los programas de investigación requieren, como en los últimos años, muchas presentaciones, muchos informes... prima de hecho por encima de la docencia”. En los tres países quienes realizan investigaciones son docentes de dedicación exclusiva o semi exclusiva. En esos casos, la investigación es determinante con relación a la docencia, no sólo porque se asigna menor carga horaria a ésta última sino que no es valorada en los concursos ni los internos ni los que realizan las agencias. “Hay un discurso que dice que es muy importante la docencia, pero cuando uno lo ve en los hechos no hay tal. Debe de haber una revalorización de la actividad docente” (prof. E. Mx).

Como menciona el prof. J. 2 Arg el “sobredimensionamiento de la investigación hace perder de vista que la función de la docencia es la docencia y no sólo la investigación. El problema es que para ser docente universitario no se evalúa la docencia, ni la calidad de esa docencia ya que no es el peso determinante, es la investigación. Se puede ser un excelente investigador pero mal docente y al contrario”

“En el ámbito universitario la investigación va por otros carriles, en general le quita tiempo a la docencia” (prof. A. Arg). Esta disociación entre investigación sobre la docencia y la docencia, se manifiesta también en lo expresado por la prof. C Arg, cuando afirma que el docente universitario “tiene la responsabilidad de la investigación, para poder generar conocimientos y la circulación de este conocimiento entre sus alumnos. Lo difícil de lograr es que la propia investigación alimente los procesos de enseñanza dentro de la universidad”. También es posible observar esta situación en los concursos donde “no se toman ni los materiales didácticos ni las publicaciones que se realizan sobre la actividad de los docentes” (prof. A1 Arg).

De estas afirmaciones, se desprenden claramente dos cuestiones: por un lado, el estrecho vínculo entre docencia e investigación y por el otro, la necesidad de generar retroalimentaciones entre ambas funciones.

#### **2.4 Función docente y otras funciones que se realizan en la universidad**

Tal vez, producto del objeto de la entrevista, las respuestas sobre las funciones de investigación y gestión se orientan a la articulación con la docencia, más que a cada una de las funciones en sí. Asimismo, como ha sido señalado, hay funciones que realiza un profesional académico que se definen con relación al tipo de actividades que realizan en la unidad académica y las que se asigna a un docente. Esta cuestión es muy relevante

a la hora de considerar un modelo de evaluación de la función docente universitaria, pues aspectos de la misma se verán influenciados por estas otras funciones que se realizan: si la unidad académica tiene una orientación hacia la investigación, hacia la gestión, etc. “El docente realiza funciones que están muy ligadas a la gestión: desde cómo conseguir sponsors para tener mejores recursos, gestionar al personal de limpieza, gestionar los recursos físicos, y el mobiliario (conseguir sillones, etc.), hasta gestionar todo lo que funciona desde el punto de lo asistencial, ya que hay un Hospital-Escuela y ahí tiene que atender desde lo administrativo a los pacientes, los insumos como prótesis” (prof. C1 Arg)

Cabe mencionar que, en muy pocos casos se ha mencionado como una de las funciones de la universidad o de las actividades que realiza un docente, la extensión o transferencia comunitaria, lo cual es lamentable.

### **3. Orientaciones de calidad y políticas para la evaluación de la función docente universitaria**

En la siguiente cita, se puede sintetizar la orientación de política de evaluación de la función docente universitaria, que predomina en la implementación de la misma en los tres países analizados, en mayor o menor medida y que, sin duda repercute negativamente en el desarrollo de la función docente: “Es difícil que un profesor se sienta bien realizando su actividad si todas las señales que recibe de la administración universitaria, del gobierno federal, le dice que haciendo esa actividad que es ser docente, no va a lograr mayor salario, no va a lograr ascender en su carrera: solo si publica puede ser que mejore su actividad académica o reciba un mayor salario. Todas las señales que le mandan a quien se dedica a ser docente y ser un buen docente, le están indicando que si sigue haciendo eso no va a progresar, no va a obtener un mayor salario ni reconocimiento académico” (prof. Y, Mx)

No se trata de no “incentivar o promover” la actividad docente, ni se trata de no aumentar los salarios... al contrario, en distintas entrevistas es la necesidad de un estímulo o de una gratificación a aquel docente que “hace esfuerzos para hacer algo diferente ya que le requiere tiempo, no importa cómo: si una reducción de horas, un incremento de tareas pero que tenga una repercusión... porque llega un momento en que uno se cansa” (prof. P y L, Esp) Un gran desafío generar nuevas propuestas de políticas de evaluación de la función docente universitaria es revalorizar la función docente, evitando reducirla a una lógica productivista o economicista como la que se sustenta

desde los programas de incentivos, y cuyas consecuencias negativas dan cuenta muchos de los entrevistados.

### **3.1 Fines de la evaluación de la función docente universitaria**

El fin de todo proceso de evaluación de la función docente universitaria es proporcionar información para la toma de decisiones que repercuta en una mejora: de la institución; del cuerpo académico; de los programas; de las prácticas docentes. Desde esta investigación se sostiene que esto se podría alcanzar a través de la vinculación entre la evaluación de la función docente universitaria con la formación permanente del profesorado: “mediante un trabajo de feed back con apoyo pedagógico que releven cómo te ves tú en el papel, a la luz de la evaluación, y cuáles serían los cursos que te servirían, que necesitarías” (prof. J1, Esp)

Una evaluación de la función docente universitaria debería abordar la docencia en su totalidad, es decir no sólo como actividad de enseñanza sino sobre aquellas acciones o actividades que implican la enseñanza en coordinación con otras funciones que realiza el docente en la universidad. Es decir, la evaluación de la función docente universitaria en el marco de una evaluación institucional. “Si alguien me evalúa a mí solo por lo que yo hago como enseñar pues solamente está viendo a lo mejor el 20% o 30 % de lo que hago en la universidad” (prof. E, Mx)

En los países analizados el enfoque que predomina es el de la evaluación de la función docente universitaria para el control. “Esa lógica ha permeado a todos los organismos de evaluación, tanto institucionales como de carrera” (prof. M, Arg). Esto se manifiesta de manera recurrente, en la preocupación de los entrevistados sobre “las evaluaciones que se toman para un cambio de categoría o el aumento de salario. En las públicas (universidades) no es lo común pero en la privada, puede ser que se rescinden los contratos” (prof. S, Mx). Desde esta perspectiva, la educación superior se concibe según la lógica del mercado, donde a la evaluación se le otorga un rol técnico, en detrimento de una educación superior como un bien público “donde la evaluación debe ser concebida como producción de sentidos. Si no buscamos sentido al medir, si no tenemos filosofía, el número no vale, es sólo un número. Si sólo nos interesa el cómo evaluar, sin pensar por qué evaluamos y para qué evaluamos. ¿Qué me dice el número 4 o el 5 o la distancia entre ellos dos? ¿Puedo interpretar igual una variable que sea discreta o continua? ¿Qué filosofía interpretativa está atrás del número? Si perdemos la filosofía perdemos el sentido y sin sentido perdemos todo...”. (Prof. J1, Esp)

### **3.2 Foco de la evaluación de la función docente universitaria**

La implementación de una evaluación de la función docente universitaria está condicionada o depende de lo que se quiera saber. Si bien la función docente y el docente pueden situarse en evaluaciones a nivel individual y colectivo; si el foco está puesto en el docente como “un sujeto que facilita la apropiación del conocimiento por parte de los alumnos, entonces lo que tengo que evaluar son cuestiones sobre cómo planifica su tarea (a partir de qué diagnóstico, que conocimientos) cómo elabora sus programaciones, cómo desarrolla la enseñanza, qué estrategias utiliza, cómo evalúa los aprendizajes de los alumnos. Esto tendría que ver estrictamente con la enseñanza” (prof. P, Arg). Asimismo, “si se plantea la evaluación de la docencia, las preguntas que orientan son ¿qué es lo que hace?, ¿cómo lo hace?, ¿por qué lo hace de un modo u otro? Es necesario pensar en cómo se enseña en una determinada institución”...En cambio si se pretende realizar una evaluación de la función docente universitaria en términos de evaluación institucional, no se hace centrándose en lo que hace un docente sino “que suele realizarse en términos descriptivos preguntándose: ¿Cuántos docentes hay? ¿Cuántos son titulares? ¿Qué funciones cumplen? ¿Tienen posgrado? ¿De qué disciplina?” (Prof. P, Arg). Y si bien esto es una aproximación a evaluación de la función docente universitaria, es insuficiente “si uno dice “pero si este docente tiene título de posgrado” ¿qué garantía hay que eso redunde en un mejoramiento de la enseñanza? O se dice: pero si tienen como 30 años de antigüedad en la docencia... a veces no pasa nada interesante con eso, alguien con dos años, puede tener una propuesta más innovadora que alguien de 30 años en la universidad” (prof. P, Arg)

Por eso, una evaluación de la función docente universitaria –en el marco de una evaluación institucional- debería considerar al docente como un profesional que trabaja en la universidad, que desarrolla no sólo la función docente (ampliando la idea de docencia – enseñanza), sino que habrá que ver también cómo es su desempeño en la investigación, en la extensión, en la gestión. Es decir, la función docente en interacción con las otras funciones de la universidad. Por ello, es necesaria una “claridad respecto al contexto institucional: ¿De qué tipo de institución se trata? ¿Cuál es el papel que quiere que juegue el profesor? ¿Cuál es el docente que quiere alentarse a partir de una evaluación de la función docente universitaria?” (prof. M, Mx)

#### **4. Políticas Nacionales de evaluación de la función docente universitaria**

En relación con los procesos de evaluación de la función docente universitaria que se implementan a nivel nacional, hay que hacer una diferenciación entre Argentina, España y México ya que, en éste último país, se desarrollan desde hace muchos más años que en los otros países.

En los tres países se desarrollan programas gubernamentales de evaluación de los méritos académicos- profesionales de docentes (ligados a los incentivos en los casos de Argentina y México; y para certificar el acceso a la docencia en España donde además se verifican los sistemas de evaluación docente). En ningún caso, se evalúa la función docente, tal como se define en esta investigación. Por tanto, se describen las políticas y actividades de evaluación relacionadas con los docentes, en sentido amplio.

#### **4.1 Experiencias: Fortalezas y debilidades**

##### **Argentina**

En las evaluaciones que se realizan desde la CONEAU -y que se replican en la experiencia de MERCOSUR- como menciona la prof. A, Arg cuando se habla del docente, ya que “no se habla de carreras docentes o de formación docente. Los datos que se piden en las evaluaciones son datos casi institucionales: el cuerpo docente, las publicaciones, la relación docentes – alumnos, la cantidad de docentes con título máximo, la dedicación que tienen... y ahí termina”

Algunos de los entrevistados señalan como un mecanismo de evaluación al Programa Nacional de Incentivos Docentes mediante el cual asignan categorías a los docentes – investigadores de las universidades nacionales en función de la evaluación de sus antecedentes académicos, que repercuten en un incentivo económico diferenciado. Se coincide en que la evaluación se realiza desde criterios característicos de la investigación (tipo y cantidad de papers publicados con referato, cantidad de investigaciones, dirección de becarios de investigación, direcciones tesis doctorales, entre otras cuestiones) otorgando a la docencia un escaso peso sobre el total. Afirma la prof. C2 Arg: “No es un programa que evalúa la actividad de enseñar, porque de la actividad de enseñar, solo te pide que des un mínimo de clase. Desde mi experiencia veo colegas, evaluadores, que dicen “tal no tiene suficientes papers, cantidad de investigación”. Me pregunto: ¿Vamos a sentar la lógica que en la Argentina se implementó a partir del programa de incentivos...así sin más... y lo vamos a

reproducir? Hay claramente un predominio de la lógica del credencialismo” (prof. J2, Arg).

### **España**

En España desde ANECA y de las Agencias de la Comunidades Autónomas, se evalúan los méritos o antecedentes docentes, en tanto la actividad docente es competencia de las universidades. En el primer caso, si el profesor universitario quiere ser docente de cualquier universidad pública, debe ser evaluado por la ANECA y si quiere serlo, de las universidades públicas de una determinada autonomía, es “evaluado por la Agencia de la Comunidad. Lo que se evalúa es la calidad de su actividad docente, sus méritos en innovación docente y las publicaciones que hacen para sus estudiantes desde manuales, prácticas, recursos. En cuanto a la calidad docente, ésta se determina en cada universidad, que evalúa esa calidad. Pero se diferencia a la hora de valorar los méritos de las actividades docentes que provienen de la calificación de una universidad, en dos categorías: aquellos méritos avalados por la universidad que proceden de un procedimiento avalado por ANECA o de uno no avalado” (prof. E1, Esp) Es decir, que también la Agencia avala o certifica aquellos instrumentos para evaluar a los docentes que ha elaborado cada institución. Es decir, la Agencia además de acreditar a los potenciales docentes que deberán presentarse a concursos (oposiciones) en cada universidad; además certifica los procedimientos de evaluación de la labor docente.

### **México**

En el caso de México, los entrevistados coinciden en la dificultad de hablar de evaluaciones nacionales por “la heterogeneidad de las universidades mexicanas, aunque va a haber muchas similitudes, aunque haya matices” (prof. E. Mx). Pero, se mencionan como ejemplos el Programa Nacional el Programa de Estímulos de Desempeño (becas a la docencia) y el Programa de Mejoramiento del Profesorado “que muchos dicen que evalúan la docencia, eso es una percepción general, si uno se adentra a lo que es en realidad el programa, no evalúa la actividad de enseñar” (prof. Y. Mx). Como sostiene la prof. E. Mx: “Este programa lo que hace es acreditarte como profesor, que tienes un perfil adecuado, el perfil docente: es el “reconocimiento con el perfil deseado”. ¿Qué quiere decir? que yo demuestro que tengo el grado de doctor, demuestro que doy un mínimo de horas al semestre (diez horas), demuestro que publico, por lo menos, un

trabajo al año, demuestro que asisto, por lo menos, a un congreso al año, demuestro que realizo actividades de gestión. Pero, ¿en dónde está la evaluación docente?”

Respecto al Programa de Estímulos de Desempeño, “que se instituye en una época en la cual se reconoce la baja salarial de los profesores” (prof. B. Mx), el incremento del salario base de los profesores se da mediante la evaluación de “agentes externos a la universidad, de distintos organismos como el Programa al Fortalecimiento del Desempeño Docente, cada profesor de tiempo completo debe tener de la categoría que otorga el Programa. Si te evalúas en esa instancia y sales bien, te dan un dinero para que tú puedas comprar equipos, comprar libros, todo eso” (prof. A, Mx)

Se coincide en señalar que los programas de compensación salarial han impulsado la evaluación de la docencia, “porque uno de los indicadores de este programa es la evaluación de los estudiantes” (prof. E Mx) pero que la docencia en sí no es evaluada. “El profesor tiene que demostrar que tiene una buena evaluación de los alumnos, que ha sido evaluado para obtener un puntaje que es lo que te piden en los incentivos. Pero no se evalúa la docencia” (prof. M. I, Mx).

Un tema común que surge de las entrevistas de España y de México, es la ausencia de un feed back con los evaluadores, o una reunión o sesión evaluativa donde se pueda contextualizar la respuesta de las circunstancias de esos datos: no hay análisis de contexto cuando se implementan las evaluaciones de la función docente universitaria. “Cuando te evalúan te ponen en una situación de comparabilidad desde realidades personales que son incomparables” (prof. E, Mx) “Preguntan a mis alumnos si utilizo variantes didácticas, pero en ningún momento se hace un análisis si es pertinente o no usar qué variantes en una clase de 20 o de 120 o si la asignatura es más dada a introducir cierto tipo de variantes o no. Lo más que se tiene en cuenta es el número de estudiantes” (prof. J1, Esp)

#### **4.2 Políticas Institucionales de evaluación de la función docente universitaria**

Al igual que en los procesos de evaluación a nivel nacional, en los procesos de evaluación a nivel institucional hay que diferenciar los casos de Argentina, España y México. En todos los casos, hay acciones institucionales y/o individuales de evaluación ligada al desempeño del docente en el aula. En ningún caso, se evalúa la función docente, tal como se define en esta investigación. Por tanto, se describen las políticas y actividades de evaluación relacionadas con los docentes, en sentido amplio.

## **Experiencias: Fortalezas y debilidades**

### **Argentina**

En el caso de Argentina los entrevistados reconocen distintas instancias de evaluaciones institucionales pero informales y poco sistematizadas, ya que la decisión es de cada docente y/o cátedra. “No hay nadie que te evalúe como docente frente a un curso ni siquiera en la universidad, aun donde se haya implementado alguna clase de evaluación por parte de los alumnos” (prof. J, Arg). Desde su experiencia, el prof. J2 Arg menciona que: “Nadie me observó una clase, si bien puedo tener una idea sobre lo que opinan los alumnos de mí, por lo que ellos me dicen o lo que me llega indirectamente, pero no hay una organización que haga evaluaciones”. A su vez, la prof. A. Arg señala que, cuando se realizan los “concursos se evalúa la trayectoria académica del docente, muy pocas universidades consideran la docencia como un referente válido para el concurso”. Aunque hay algunas experiencias, aisladas, incluyen los resultados encuestas de los alumnos como un ítem a considerar en los concursos docentes, y los materiales o investigaciones referidas a la docencia pero la función docente como tal, no es valorada.

### **España**

Al igual que en México, en España la evaluación de la labor docente se desarrolla de diversas formas dependiendo las decisiones de cada universidad, aunque bajo “la verificación” por parte de la ANECA de los instrumentos de evaluación del desempeño docente.

En las universidades la evaluación se implementa de distinta forma, por ejemplo en una de las universidades el proceso es voluntario de parte del profesor. “Yo como mis profesores tenemos que hacer los informes que me acercan, luego, nos dan los resultados de forma comparativa con otros profesores de mi área. Por ejemplo el año pasado tuve tres asignaturas evaluadas, en dos de ellas conseguí una evaluación entre los 15 mejores evaluados” (prof. M.M, Esp) En otras se comenta que hay profesores que han hecho una evaluación interna, diferente, más cualitativa, anónima...pero eso no existe de forma regulada. (prof. L, Esp).

## **México**

En México, la evaluación de la labor docente está generalizada y se desarrolla de diversas formas, dependiendo las decisiones de cada universidad.

La prof. A. Mx indica que en su universidad se realizan evaluaciones a los docentes específicamente en lo que hacen dentro del aula donde se incluye un puntaje que lo otorga “el director, la evaluación de pares, la autoevaluación y la de estudiantes”. Este es un caso de un proceso poco usual ya que integra distintos actores para la evaluación a diferencia del resto de los entrevistados que mencionan que las encuestas anónimas a estudiantes es lo más habitual para la evaluación del profesor, de ahí el interés de plasmar su desarrollo. En cambio, la prof. B, Mx dice que en su universidad “hace más de 10 años se ha diseñado un instrumento que tiene sus debilidades; no llaman a los propios expertos de evaluación que trabajamos en la institución, sino que contactan a otros...que son puestos políticos, que le deben favores a un director”. La prof. M.I, Mx menciona que en “Xochimilco únicamente nosotros trabajamos con sistema modular, eso no se puede evaluar de una manera general. Por otro lado, el uso que se le da a la evaluación de la docencia en la UNAM es inminentemente de control y para premiar a los “profesores buenos” a los cuales les dan una compensación extra, que en el caso de la docencia es poca y en la investigación es muchísimo mayor”.

Tanto de las políticas nacionales como institucionales, un proceso de evaluación de la función docente universitaria, que pretenda ser realmente útil, debería involucrar a la mayor parte de los docentes “Si faltan los consensos al interior de una institución educativa es muy difícil pensar que tengamos un modelo nacional. Ni decir a nivel de cada institución educativa que hay diferentes modelos y en muchas ocasiones ni siquiera hay un modelo de evaluación sino un instrumento hecho sin un proceso de reflexión crítica, sin un involucramiento de todos los participantes” (prof. Y, Mx)

## **6. Modelos de evaluación de la función docente universitaria: Fortaleza y Debilidades**

### **6.1 Modelos 360**

Los modelos de evaluación denominados modelos 360 –que viene de la evaluación organizacional empresarial- se caracterizan porque “se meten varios agentes, empezando por la autoevaluación, la evaluación de sus pares, de la de sus coordinadores académicos y directivos y de los alumnos como tratando de tener varias fuentes a

triangular para la evaluación” (prof. Y, Mx) Sin embargo, la misma profesora advierte que “si bien se ha tomado la metodología no se ha reflexionado en un modelo de docencia que sea apropiado, lo cual hace que los instrumentos no sean adecuados porque no nos hemos sentado a decir: cuál es el rol del docente y cuál es el modelo evaluativo más apropiado para evaluar ese rol” (prof. Y, Mx).

La prof. A, Mx relata que en su universidad el modelo 360 se aplica mediante “encuestas de los estudiantes (de donde sale el puntaje para los incentivos) el profesor es evaluado por otros compañeros de su academia, según su disciplina. La otra, es la evaluación del director o tu jefe inmediato (evalúa también en una escala numérica y también tú, como profesor, te haces una autoevaluación, donde tienes que darle forma numérica sobre como haya sido tú propia práctica”.

Un caso particular lo describe el prof. P, Arg sobre una experiencia que se realiza en su universidad, donde la carrera docente implica un nivel de evaluación del desempeño docente, centrado en todas las actividades que el docente realiza. “El docente presenta la autoevaluación de lo que hizo o no durante dos años; el Departamento hace una evaluación de la autoevaluación a través de una Comisión de Pares que se va eligiendo para cada caso. Si se trata de un docente que no es el máximo responsable de una cátedra, también hay una evaluación del responsable de la misma. En paralelo, se hace una encuesta al alumno (exclusivamente sobre la enseñanza). Y un informe de la Secretaría de Investigación y/o de la de Extensión en función del plan del docente presentado, donde se informa lo que hizo, lo que alcanzó el docente (no es un proceso de evaluación ya que la investigación y la extensión tienen otro circuito evaluativo). Todo el material: la evaluación de los alumnos, de los Departamentos, la autoevaluación y si corresponde los informes de las Secretarías de Investigación y de Extensión, es analizado por una Comisión de Evaluación, que tiene que tener como mínimo un miembro externo a la Universidad. Los integrantes de la Comisión pueden solicitar una entrevista con el docente, con el director del Departamento” (prof. P, Arg)

## **6.2 Portafolios.**

El portafolio es una forma de evaluación que posibilita a los docentes comprender sus propias prácticas docentes. En, en este sentido, los docentes “van teniendo un registro, un ensayo, la observación de otro colega, cómo se trabaja con distintas experiencias” (prof. S, Mx) Así, se va generando una carpeta del docente. “Es un proceso donde los docentes van recopilando esto y van avanzando y, al final, en la

observación se hace una evaluación de su propia evaluación ante un “tribunal” donde se ve todo el desarrollo que realizó” (prof. M. I Mx)

### **6.3 Autoevaluaciones**

Las prácticas de autoreflexión o autoevaluación docente “comprometen al docente en una reflexión de su propio desempeño y de sus estrategias de transmisión de saberes explícitos y tácitos” (prof. J3, Arg). “Tú haces una autoevaluación sobre si has mejorado, se discute con otros profesores y frente al Departamento y das tus justificaciones. En este proceso se ve si ese profesor tiene mucha deserción, si está sobrecargado...” (prof. L, Esp) Sin embargo, “no es habitual que los docentes reflexionen sobre sus prácticas: sea por la falta de tiempo, de espacios institucionales, de costumbres” (prof. G1, Arg) Es necesario entonces, que el docente se asuma como protagonista de sus prácticas y que las instituciones generen una cultura de autoevaluación como propuesta de mejora.

### **6.4 Por pares**

La evaluación de pares implica el diálogo con el compañero, con el colega que, de manera conjunta, permita reflexionar para mejorar las prácticas y la institución en su conjunto. “A mí me han venido a observar las clases. Fue una buena experiencia con buenos resultados porque el grado de crítica aguda que tuve fue mucho más valioso que si me daban resultados de unas encuestas” (prof. J3 Arg). Es importante que el profesor pueda ser retroalimentado sobre “las cosas que no hace bien o que hace bien, entonces para eso un colega que tiene las mismas inquietudes, las mismas necesidades, que se enfrenta al mismo quehacer, que se puedan retroalimentar” (prof. E, Mx)

Sin embargo, estas prácticas no son usuales de encontrar en las instituciones; no hay una disposición al diálogo y a la evaluación por parte de los pares. Muy por el contrario “se ponen en juego aspectos negativos que encubren la evaluación: envidia, rivalidades, enemistades” (prof. MC, Arg). Advierte la prof. A. Mx que, a veces la actividad no siempre da buenos resultados “porque no conoces a todos tus pares y al momento de evaluar te confundes. Hay profesores que dicen que han sido mal evaluados porque los pares le ponen 5, por cuestiones personales, porque no se llevan bien o bien al revés, somos tan amigos que todos nos ponemos 10”. Es decir, para la implementación de este modelo de evaluación por pares es necesario promover y

sostener un ámbito de diálogo democrático en general y en particular entre los docentes, donde la evaluación tenga como meta la mejora.

## 6.5 Cuestionarios a alumnos

La evaluación del desempeño docente mediante cuestionarios por alumnos, es una práctica generalizada en la mayor parte de las universidades, incluso en Argentina donde no hay prácticas de evaluación sistematizadas. Suele aplicarse las encuestas como un instrumento único de evaluación lo cual es una de las críticas más frecuentes: “si ha existido por tantos años es porque puede ser una fuente importante de evaluación de docencia, pero jamás debe ser ni la más importante ni la única. Tiene que triangularse la evidencia” (prof. J, Esp)

En algunos casos, los entrevistados manifestaron su descrédito respecto a la evaluación por parte de los alumnos ya que sigue siendo una evaluación basada en percepciones de los estudiantes. “Puede haber fuentes de subjetividad, pues que si me ha caído bien o no un profesor, y si ha sido más exigente...a veces puede ser el más castigado” (prof. P, Esp). “Desde la perspectiva de los alumnos, hay docentes que tienen muy buen trato porque los aprueban o los ayudan en los parciales; otros porque son simpáticos...entonces ¿en qué parámetros nos fijamos para evaluar? ¿Deben ser evaluados bajo los mismos parámetros?” (prof. JM, Mx)

La docencia es una actividad compleja “no puedes pretender dar cuentas de esta actividad sólo por un cuestionario de apreciación estudiantil, allí sólo tienes una visión parcial de lo que el docente hace y es mucho...” (Prof. E, Mx)

La prof. MdC, Esp se pregunta sobre los cuestionarios: “¿Si esa información sirve para solucionarle problemas o darle respuestas al profesor? No, simplemente se le comunican los resultados y el profesor decide si los utiliza o no...”

A favor del uso de los cuestionarios, en muchas entrevistas coinciden en la necesidad de dar voz a los estudiantes “usar cuestionarios administrados a estudiantes es positivo ya que los involucra en el proceso de evaluación” (prof. E 2, Esp). Asimismo se menciona que los cuestionarios son una estrategia que ha sido una de las más estudiadas de evaluación: “están reconocidas sus ventajas, sus desventajas...aunque desafortunadamente las instituciones no escuchan, o no conocen y no utilizan” (prof. E, Mx).

En relación a *qué se evalúa en las encuestas (6.5.1)* surge que cada Universidad, e incluso cada Facultad, elaboran sus propias encuestas en base a sus

propios criterios y necesidades (a veces); a excepción de España, donde las encuestas son “verificadas” por la ANECA, en tanto todas deben contener grandes dimensiones preestablecidas por la Agencia.

En general, las encuestas poseen preguntas cerradas aunque se destacan aquellas que tienen algún espacio abierto de opinión: “normalmente es una encuesta que tiene unos 20 o 30 reactivos que evalúan diferentes dimensiones de la competencia docente, además, tienen un reactivo global que hace una evaluación general y en ocasiones los comentarios del alumno” (prof. E Mx). ” La encuesta tenía un aspecto cualitativo y otro cuantitativo, el primero era más complicado para llenar y para procesar porque se debían atender a las recurrencias; pero esta información era la más solicitada por directores como docente” (prof. R, Mx) “Cuando se sacó el aspecto cualitativo de las encuestas, los docentes decían que no le ofrecía nada nuevo” (prof. J3, Arg)

Suelen evaluarse aspectos didácticos, de organización de la clase hasta cuestiones de control administrativa y actitudinales de los docentes (dificilmente evaluables). “Las preguntas son sobre apreciaciones acerca de la cursada, sobre los contenidos de las materias, sobre la enseñanza y los recursos empleados, el sistema administrativo, la bibliografía” (prof. MdC, Esp). “En las encuestas, se evalúan los aspectos didácticos, el uso y elección de bibliografía, el manejo de las clases, pero queda circunscrito a ver un perfil muy general del docente” (prof. M Esp)

Las encuestas no suelen incluir actividades inherentes a la enseñanza como la planificación, las tutorías; ni la investigación aplicada al aula ni la elaboración de material didáctico. No suelen diferenciarse los cuestionarios por disciplinas, en general “se usa un cuestionario estándar para todas las materias de cualquier tipo desde trabajo social hasta ingeniería o filosofía. Que el mismo grupo de ítems tiene que servir para todas las asignaturas y carreras. ¡Y luego se dan los resultados por asignatura y un promedio!” (prof. P, Esp). Una experiencia, en otro sentido, es la que describe la prof. A, Mx es la implementación de cuestionarios a los alumnos pero con distintas variantes según las disciplinas: “un instrumento de evaluación dirigido al estudiante pero por disciplina, que los de Ciencias Sociales y Humanidades tengan un tipo de instrumento diferente de los de Ciencias Exactas y Básicas, distintos de los de Arte, distintos de Agropecuaria”. Tampoco, suelen diferenciar en términos de cargos o asignaciones horarias docentes, lo cual ha sido mencionado como un tema pendiente.

“Si yo tengo sólo las encuestas y los alumnos dicen que el profesor hizo 0 y el profesor dice que hizo 100, me pregunto ¿cuántos alumnos dicen que hizo 0? Tenía 180 alumnos y opinaron 4, pero el Director de Departamento dice otra cosa y el área de investigación otra” (prof. P, Arg) Esto da cuenta de la necesidad de diversificar la evaluación, tener distintos instrumentos de recolección de información, que den una visión de la complejidad de la docencia y de la función docente. “La idea es que las reglas del juego sean claras, que haya más transparencia” (prof. P, Arg)

## **7. Implementación de la evaluación de la función docente universitaria**

En este punto se desarrollan una serie de consideraciones relacionadas de manera directa con la implementación de la evaluación de la función docente universitaria, que han sido las más recurrentes entre los entrevistados.

### **7.1 Momentos de implementación de evaluación de la función docente universitaria**

Los momentos de la implementación de la evaluación docente también es otro tema que surge como preocupación en varias entrevistas. En general, se coincide en no tomar las evaluaciones, en particular las encuestas a estudiantes antes de los exámenes (de las calificaciones). En otros casos, se menciona la importancia de tomar evaluaciones de inicio y al final de cada curso, no sólo del final. “No se sabía cuando el alumno debía llenar la encuesta, a pesar de que había consenso que debía hacerlo una vez aprobada la asignatura para dar total independencia. Tampoco cómo hacerlo ya que los alumnos no las completaban o las hacía todas a la vez. Se determinó que para poder inscribirse en una materia, el alumno debe llenar sí o sí estas planillas por Internet” (prof. C2 Arg).

Un tema clave en la implementación de la evaluación de la función docente universitaria, son los tiempos la devolución de los resultados de las evaluaciones a los docentes ya que: a) hay información que no llega a tiempo “-porque si es al final del curso y si hay que mejorar para ese alumno, es imposible porque ese alumno ya ha cursado” (prof. A, Arg)- y por lo tanto no hay posibilidades de mejora para esos alumnos y b) no suelen aportar realmente a la mejora de la función docente, fundamentalmente si sólo “tienen un pequeño tratamiento estadístico que le llega a los docentes en forma de cuadros básicos, aporta a cuestiones que a veces no son relevantes, y encima al año académico posterior” (prof. C3 Arg)

## **7.2 Participación de los docentes**

Se coincide en la falta de participación docente en la construcción e implementación de las evaluaciones, lo que deriva en la falta de consensos, transparencia y de sentido de la evaluación de la función docente universitaria. En particular, respecto a la “visión del rol de docencia y sobre los modelos de calidad de la práctica docente, y sobre las decisiones de cómo evaluar o bajo qué modelo” (prof. M.I Mx).

Cuántos más actores participen o se impliquen en la evaluación mejor es ya que otorga mayor transparencia al proceso de evaluación de la función docente universitaria. “En la medida en que los docentes vayan comprendiendo su rol, que son la masa crítica, las personas que piensan y que pueden aportar las mejores ideas, se van a ir sumando a los procesos de planeación estratégica, de evaluación orientada hacia aspectos de mejora, en sentido de lo cognoscitivo y en los valores y en las actitudes” (prof. Y, Mx)

Muchas veces, al igual que los docentes, la participación de los estudiantes se limita, en la mayoría de los casos, a responder las encuestas. Por ello, también sería interesante promover mecanismos de participación de los estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa, en el diseño e implementación de las encuestas para que las mismas reflejen los intereses de los distintos actores involucrados y lo que tienen para aportar. “Para el diseño de las encuestas, se consultó a los departamentos, los docentes y a los estudiantes. Tratamos de atender a lo que pedían los estudiantes y los distintos departamentos. Se pensó que las encuestas aportarían datos importantes para detectar tanto buenas y malas prácticas y así los docentes la veían como una herramienta para ellos también”. (prof. P y L, Esp)

## **7.3 Responsables de la implementación de la evaluación de la función docente universitaria**

En general, las instancias de toma de decisión sobre la implementación de los procesos de evaluación, son los órganos máximos de decisión de la universidad y/o Facultad. “En la Universidad, la decisión de evaluar a los docentes surge de las autoridades, se establece con cada decanato en función que es una propuesta que aprobó el Consejo Superior” (prof. E, Mx)

“La evaluación de la docencia debería ir acompañada por las decisiones políticas, por el seguimiento desde la gestión, sino queda en intenciones y burocracia” (prof. J2, Esp) En este sentido, que la evaluación sea asumida como política educativa para cada unidad académica, genere un compromiso mayor a nivel institucional

“Le dábamos todo el paquete de informes al Director de cada Departamento. Sólo si aparecía alguien muy en rojo nos poníamos en contacto con ese docente, también si un docente quería información sobre la evaluación la solicitaba y se la mandábamos” (prof. J3 Arg) Muchas otras veces, la iniciativa surge desde las cátedras y/o departamentos y/o de cada docente lo cual, en Argentina por ejemplo, se transforma en la única evaluación que se realiza al colectivo docente. “En el Departamento de Pediatría toman una encuesta propia, elaborada por ellos; está bien focalizada en las necesidades del Departamento” (prof. M, Arg)

#### **7.4 Formación de los evaluadores**

Entre las críticas a la implementación de los procesos de evaluación de la función docente universitaria, una muy frecuente es la escasa formación de quienes están a cargo de los procesos de evaluación (ya se pares evaluadores o técnicos de las agencias) lo cual es un limitante muy importante. “Los responsables de los proceso de la evaluación no tienen una formación educativa, ya no se fijan que sea un experto en evaluación; puede ser un ingeniero, un físico, una enfermera, el que sea responsable, entonces tampoco tiene una idea exacta del para que puede ser o como puede ser usada la evaluación” (prof. E, Mx).

Si bien, en los tres países analizados desde las instancias nacionales existen capacitaciones y en algunos casos, se manifestó una capacitación institucional, se hace necesario capacitar a los docentes y a los pares evaluadores tanto sobre los procesos técnicos de la evaluación como “en aspectos que trasciendan el llenar el formulario de manera correcta, deberían tener herramientas para identificar las lógicas que se ponen en juego cuando se hacen las evaluaciones ¿Qué hay detrás de las evaluaciones?” (prof. J2, Arg)

### **7.5 Burocratización de los procesos de evaluación de la función docente universitaria**

La burocratización de los sistemas de evaluación, se manifiesta como una consecuencia de la sobrecarga de evaluaciones y de indiferencia/apatía frente a la evaluación, tal vez por la falta de incentivos y/o por el mal uso de los resultados. Esto surge como una preocupación, en particular en los entrevistados de España y de México, donde el proceso de evaluación está más consolidado. La prof. A2, Mx menciona que sus colegas suelen expresar comentarios tales como “fue una más de tantas evaluaciones...nos evalúan de todos lados... se hace porque se hace...de nada sirve que te evalúen si de todas maneras no pasa nada con los resultados. Esto refleja una rutinización del proceso de evaluación. Así, la evaluación se transforma en una actividad más a las que hay que responder por obligación, se genera una especie de indiferencia...dicen no está sirviendo de nada...es que estamos tan acostumbrados a la evaluación...” (prof. S, Mx)

Esta genera a su vez, “una burocratización” de los procesos de evaluación, en palabras del prof. M de Mx “Genera una cultura de “juntar papelitos”, entonces lo que se evalúa muchas veces no es el contenido sino cuántos “papelitos” tengo. Así se descuidó la función docencia y en muchos casos, los titulares o responsables de las materias estaban más interesados en publicar que en enseñar. Si pensamos que la universidad sin la enseñanza deja de ser universidad, entonces se desvirtúa todo” (prof. M, Mx)

## **8. Usos de los resultados**

En esta categoría se desarrollan los usos más frecuentes, que surgen a partir de las entrevistas, sobre los usos de los resultados de las evaluaciones de la función docente universitaria. Cabe mencionar que este es un tema que se debería estudiar en profundidad, ya que el impacto de las evaluaciones en las prácticas docentes, “*en la práctica real de la docencia, no se ve todavía un impacto*” (prof. M.I Mx).

### **8.1 Incentivos económicos**

Las evaluaciones a nivel nacional, que se desarrollan en Argentina y en México y que, aparentemente se relacionarían con la docencia, lo hacen de manera directa con

los programas de incentivos económicos. En el caso de España, hay algunos casos de incentivos económicos –en general ligados a la investigación- que se ofrecen desde las agencias de evaluación de cada comunidad autónoma. “Por ejemplo: la Comunidad Autónoma de Madrid, otorga un complemento retributivo, como la unidad retributiva a la investigación y depende de la antigüedad, de los proyectos de investigación en los que estés implicado como director, con las tesis que tengas en marcha” (prof. MM, Esp)

Asimismo, se relaciona de manera indirecta en tanto, la certificación de los docentes a través de la Agencia, si bien no es vinculante a un incentivo económico, es requisito para las oposiciones lo que garantiza sin duda una mejora económica.

El caso de México, tal es el más extremo en cuanto al vínculo entre los resultados de las evaluaciones docentes y los incentivos económicos, se ilustra en el ejemplo que ofrece la prof. Y, Mx: “si yo te digo que el 60% de mi sueldo depende de lo que yo obtengo en becas...la beca de estímulo y la beca por ser investigadora, ¡el 60% de mi sueldo desde hace más de 10 años, eso es mucho! El 40% de mi salario es el salario base, el 60% está supeditado a becas. En otros países esto es al contrario, el 80% del salario de un profesor es el salario base o el 60% y el resto es en becas; en nuestro país es al revés. En el mío, hay una diferencia salarial entre profesores, el compañero de cubículo mío puede ganar el 60% menos que yo si sólo tiene su salario base. Y, yo elijo hacer las actividades que más me puntea; y lo que más puntea es ser investigador no ser docente”. Es evidente el efecto perverso que estos sistemas de incentivos –paradójicamente llamados docentes- tienen sobre la función docente.

## 8.2 Control y regulación

La práctica más frecuente de la evaluación, es para el control. Como ha sido señalado, coloca a la evaluación en un rol técnico, enmarcado en una concepción mercantilista. Si la evaluación está ligada al seguimiento de desempeño o control, “el docente más que mejorar su carrera, podría perder su cargo” (prof. S, Mx). No se orienta al progreso en la carrera docente, no hay mecanismos para indicar progreso, en cuanto al conocimiento o avances en la práctica docente específicamente” (prof. Y Mx)

Esta concepción –lamentablemente- está instalada a nivel de las instituciones y a nivel docente, se traduce en una *cultura del miedo* “de lo que puedan decir, que los alumnos me calificaron mal, que no van a renovarme el contrato en vez de pensar en las cosas que no anduvieron bien” (prof. F1, Arg)

### **8.3 Diagnóstico**

La evaluación de la función docente universitaria se transforma en evaluación diagnóstica en tanto permite “ver cómo estamos y a partir de ahí cómo vamos a aprender y a mejorar...qué necesitamos, en cuestión de recursos materiales, actitud, alumnos” (prof. E, Mx). El uso diagnóstico de la evaluación no surgió de manera recurrente en las entrevistas que se han realizado. Sin embargo, es uno de los usos más habituales para la toma de decisiones y la planificación.

### **8.4 Formación y profesionalización docente**

La prof. I y la prof. M. I de Mx señalan que, en muchos casos, la formación permanente de los docentes y la evaluación de la función docente universitaria se implementan por circuitos o canales institucionales separados “se ofrecen cursos sobre los que se cree que necesitan los profesores, pero no retoman los resultados de la evaluación docente. Están muy desvinculadas estas dos tareas” (prof. M.I Mx). Incluso es posible dar cuenta que esta escisión entre direcciones y/o departamentos responsables de uno y otro proceso es un tema recurrente en las entrevistas de los tres países analizados. “La información no pasa de la dirección de evaluación a la dirección de formación docente y ese es un gran problema” (prof. A Mx) Esto sin duda, repercute negativamente en la potencialidad que la evaluación de la función docente universitaria podría generar en la planificación y en la formación y profesionalización docente. “La universidad tiene un servicio para apoyo para las prácticas. Si se necesita formación, hay cursos de apoyo a los profesores sobre la docencia pero no los ofrecen por el resultado de estos cuestionarios a alumnos sino dependen de cada profesor” (prof. P y L, Esp)

Sin embargo, en otros pocos casos, se menciona que los resultados de la evaluación deriva en una estrategia de formación que se organiza en una serie de cursos ofrecidos por la propia universidad: “sea sobre estrategias didácticas, sobre evaluación. Proponemos cursos horizontales y verticales que se organizan para que puedan tener, a su vez, una Maestría” (prof. I Mx)

Un entrevistado de Argentina, relata una experiencia que se implementa en una universidad argentina, donde se articulan por un lado la carrera docente, por el otro un sistema de incremento de las dedicaciones –para la realización de actividades de formación- y por el otro un sistema de evaluación. “Todas esas medidas corren al mismo tiempo con un programa de formación docente continua. Al docente se lo

evalúa, se le ofrece formación y se le incrementa el tiempo de dedicación para que realicen los cursos...y luego de un periodo se los vuelve a evaluar” (prof. P, Arg)

Otro tema importante, que surge de las entrevistas que se han realizado, es la responsabilidad o garantía de la formación permanente que asume la institución: “si la institución exige una mayor formación docente, entonces la debería garantizar” (prof. P). Dicha oferta debería ser significativa y pertinente a las necesidades de cada cuerpo docente (información que puede derivarse de la implementación de evaluación de la función docente universitaria); como facilitar al acceso económico y temporal (aumento de dedicaciones o eximición de actividades) a la realización de cursos. A su vez, habría que atender que “hay docentes que lo que quieren es lo mínimo para hacer bien su tarea y eso se podía hacer gracias a un curso (cómo planificar, cómo ubicarse en la institución, cómo evaluar, etc.) en cambio otros que quieren profundizar más, tendrían la Maestría” (prof. P, Arg)

### **8.5 Mejora prácticas educativas**

“Las evaluación de la función docente universitaria deberían brindar criterios visibles para transformar las prácticas educativas” (prof. J1, Esp) y si bien toda práctica evaluativa busca siempre generar información para la toma de decisiones para la mejor de las prácticas educativas y por tanto de la calidad de la educación que se brinda en las universidades, en este punto se presentan aquellos casos en que se ha explicitado como uso de las evaluaciones la mejora de las prácticas educativas.

Como ha sido mencionado, hay escasa investigaciones que den cuenta del impacto de la evaluación de la función docente universitaria sobre las prácticas de enseñanza y sobre las decisiones institucionales, que surgen a partir de las distintas consideraciones que las autoridades realizan sobre los resultados obtenidos. Aunque, de las entrevistas, surge que hay un cambio de actitud de algunos docentes a partir las evaluación de la función docente universitaria: “en la cátedra de Radiología, a partir de la evaluación, el profesor titular realizó algunas modificaciones en la asignatura, y mejoró mucho el rendimiento de los alumnos” (Prof. M, Arg) “Una docente había salido muy mal en las encuestas; conversamos con ella y vimos que estaba atravesando un momento complicado, se tomó la decisión de trasladarla para que realice otras actividades que no impliquen dictar las clases”. (Prof. J. L Esp)

Sin embargo, es llamativa la ausencia -desde la gestión- de sistemas/actividades de seguimiento o monitoreo sobre el impacto que las evaluaciones tienen en los

docentes; quedando en muchos casos, el uso de los resultados de las mismas al arbitrio de cada docente/cátedra/director de Departamento: “muchos directores lo aprovecharon muchísimo, otros no, las tiraron al fondo de los cajones, pero faltó presupuesto para más cambios” (prof. J3, Arg)

La evaluación de la función docente universitaria se transforma en estos casos, en una evaluación diagnóstica que aporta información relevante para la toma de decisiones que contribuyan a la mejora de la enseñanza, de la propia función de docencia. “Es necesario superar la fragmentación o desconexión institucional entre dos elementos de la institución que deberían estar en el mismo departamento: la evaluación y la formación” (prof. J. Esp). Se hace necesario vincular la evaluación de la función docente universitaria con la planificación y la formación permanente de los docentes lo que a su vez, implica una mirada integral y más amplia sobre la propia institución y del sistema educativo.

### **9. Dimensiones y criterios para la evaluación de la función docente universitaria**

El análisis de las entrevistas es la plataforma de reflexión para elaborar una serie de consideraciones a fin de aproximarse hacia un modelo de evaluación comprensiva de la docencia, para ello, es necesario desarrollar procesos de evaluación educativa más globales e integrales, en los que “no se considere por separado la evaluación de aprendizaje de alumnos, la evaluación de la docencia, la evaluación de los programas, sino que haces un proyecto de evaluación institucional más global” (prof. M, Mx).

En las evaluación de la función docente universitaria deberían explicitar las necesidades y características de cada institución y por tanto, de lo que ésta espera de sus docentes (en tanto ejercicio de la función docente) para evaluar de manera “coherente con la filosofía institucional y con los procesos de evaluación de otras áreas de la institución” (prof. M, Mx) así como se debería “explicitar los propósitos y las repercusiones que tendrá la evaluación de la docencia es una condición indispensable en cualquier sistema de evaluación” (prof. E2, Esp)

De las entrevistas surgen diversos aspectos que deberían ser considerados en los modelos de evaluación de la función docente universitaria, entre otros son: la formación continua y actualización docente; la docencia y su relación con la producción de conocimiento; la integración de la investigación a la docencia; la integración de las actividades de extensión comunitaria; la innovación docente y el fomento de mejoras

(explicitadas en la participación en proyectos de innovación); la elaboración de materiales docentes; los modos de enseñanza según las disciplinas diferenciando la evaluación del conocimiento disciplinar, del conocimiento pedagógico de la asignatura; las actividades de gestión institucional; la formación de otros docentes; las tutorías; las actividades de monitoreo de los estudiantes; el vínculo con el cuerpo directivo y administrativo; la relación con los estudiantes en cuanto a “cómo concibe el proceso de enseñanza y cómo considera qué aprenden los estudiantes...esto es de relevancia a la hora de pensar en intervenciones para la mejora desde el punto de vista pedagógico y didáctico, articulando lo disciplinar” (Prof. M, Esp)

Por su parte, la prof. A, Mx advierte que: “dentro de un mismo programa puede ser que haya distintos modelos de docencia -en cada disciplina-. Para determinar esos modelos de docencia se deben considerar muchas dimensiones y características que van a impactar en su ejercicio como docentes.” La importancia de adecuar los instrumentos de evaluación a las distintas disciplinas y a los perfiles docentes en relación con el cargo y la vinculación laboral de los docentes es un tema recurrente y que se manifiesta como una necesidad para la evaluación de la función docente universitaria. “Debería diseñarse un sistema para evaluar al docente donde se vean el desarrollo de competencias docentes, como se desarrollan través de la reflexión y el aprendizaje y como se ve esto en los estudiantes” (prof. R, Mx). Surge también la necesidad de evaluar la articulación de los equipos docentes y las funciones que se va a desarrollar las cátedras y/o departamentos en los que se desempeñan los docentes. “A un docente no le pediría que dé una buena clase, le pediría un proyecto de cátedra. No importa si concurra para una ayudantía o titular para saber que va a hacer respecto a la docencia, la investigación y a la extensión; debe completar todas las funciones que su cátedra va a desarrollar dentro de la universidad, y saber cómo lo va a hacer ¿Cómo piensa la cátedra como proyecto? ¿Cómo se piensa dentro del plan de estudios, de una organización? ¿Cómo está pensando la docencia?” (Prof. R, Arg).

Una mirada del docente como integrante de un equipo docente, posibilita ampliar su evaluación en relación, por ejemplo, a otras funciones que desarrolla en esos equipos y en la universidad. En este sentido, una deuda de la evaluación de la función docente universitaria es la consideración del trabajo docente como equipo, como miembro de un grupo.

## **10. Recomendaciones y sugerencias para la implementación de la evaluación de la función docente universitaria**

Esta categoría ha sido una de las que más respuestas se han obtenido, por lo cual se va a presentar un análisis de aquellos aspectos comunes y diferenciadores de la misma. Cabe aclarar que algunas de las recomendaciones se han incluido en el ítem anterior porque referencian a dimensiones que deberían ser consideradas en la evaluación de la función docente universitaria.

La evaluación de la función docente universitaria debería ser planteada como una plataforma de discusión para reflexionar sobre la institución y sobre la función docente universitaria. En este aspecto, hay que preguntarse abiertamente para qué evaluar, con qué propósitos y que usos se le van a dar a los resultados. Como menciona la prof. Y, Mx el eje del proceso es preguntarse: “¿Qué perfil o modelo de calidad de la práctica docente va a guiar el proceso de construcción: el diseño de los instrumentos, de elaboración, las cuestiones técnicas y metodológicas de la construcción de instrumentos, de la recogida de información; el análisis e interpretación de los datos, las decisiones de cómo se deben comunicar los resultados, los usos que se le van a dar a esos resultados sin producir sesgos en el proceso?” (prof. Y, Mx)

La evaluación de la función docente universitaria debería reflejar la complejidad de las actividades docentes, de la función docente ya que “cuando la complejidad de la función docente desaparece en aras de la simplificación, al romper con la complejidad, te simplifican a tales niveles que convierten toda tu tarea docente en un puro absurdo” (prof. ME, Esp). “No olvidemos que los docentes que estamos en cada institución formamos parte de la matriz cultural que va orientando el desarrollo de la misma” (prof. F, Arg).

En esta línea, se advierte la necesidad de evitar estandarizar las evaluación de la función docente universitaria “en tanto cuando se estandariza termina con relación maestro-discípulo en el sentido intenso” (prof. E, Esp) y porque se pierden las particularidades contextuales y de los docentes “en pro de que sea más económico el proceso por un lado, y por otro lado, en pro de la comparabilidad (...) trabajamos con contextos y sujetos muy singulares” (prof. P, Esp). Para ello, la evaluación de la función docente universitaria debería ser abordada desde distintos instrumentos, reconociendo los límites de cada evaluación: “si les aplicas un cuestionario de opción múltiple vas a tener una idea, pero si haces una entrevista uno a uno, vas a tener otra, y si haces equipos y les pones un problema a resolver, vas a tener otra...” (prof. M, Mx)

Para la evaluación de la función docente universitaria se debería considerar otros procesos de evaluación que se realizan de manera paralela, como los que se refieren a la investigación; a incentivos docentes; de programas de transferencia; extensión o gestión; las publicaciones con referato; de programas académicos, de instituciones, entre otros que se dispongan a nivel nacional e institucional. Se debería distinguir claramente cuando se realiza: una la evaluación de la docencia (actividad de enseñar); de la evaluación del académico/del profesor (desempeño académico) y de la función docente (la evaluación integral que evalúa al profesor en todas las actividades que hace en relación a la docencia).

*La evaluación del profesor en la docencia debería ser capaz de reconocer al profesor inquieto que sigue siendo consciente de su ignorancia (prof. P, Esp)*

Si bien durante el desarrollo de este trabajo se han presentado las características de las políticas y procesos de evaluación de la función docente universitaria en Argentina, España y México; a modo de síntesis se presenta un breve análisis comparado, que es ilustrado con distintos cuadros.

La evaluación de la función docente universitaria como objeto de estudio está instalada en mayor grado en México y España que en Argentina, donde es aún tema de vacancia.

Como práctica, la función docente no es evaluada en ninguno de los tres países analizados sino que realizan evaluaciones de la labor docente en el nivel gubernamental –tal el caso de España- o de desempeño docente desde programas nacionales: en España para el ingreso y promoción a la docencia universitaria, y en Argentina y México ligados a incentivos salariales. A nivel institucional, tanto en México como en España se evalúa el desempeño docente –incluso en las pocas experiencias de Argentina-. En algunos pocos casos, tanto en México como en España, se evalúa la docencia (entendida como actividad de enseñar) a nivel institucional.

Esta confusión respecto al objeto de evaluación, genera inconsistencias entre los fines, los instrumentos y los usos de la evaluación en sí misma: por ejemplo se propone realizar una evaluación de la labor docente con la implementación de cuestionarios de opinión de los alumnos, y más allá de la parcialidad de las respuestas sobre la complejidad de la labor docente, en muchos de esos cuestionarios se entremezclan preguntas de control administrativo con actitudinales del docente, por lo cual no es claro cómo se da cuenta la labor docente con opiniones sobre simpatía o buen trato; o puntualidad. Otro ejemplo son los programas de incentivo “docente” de México o Argentina donde se evalúa al docente bajo parámetros de evaluación de la investigación –como la producción académica- sin considerar contexto, perfil, y otras cuestiones que hacen a la actividad docente/función docente.

Los procesos de evaluación de la función docente universitaria son externos a las instituciones en México y en España, aunque sus consecuencias son internas. No surge de los estudios efectuados, que la evaluación de la función docente universitaria se

incluya en los procesos de evaluación institucional desde toda su complejidad, sino que, en el mejor de los casos, la función docente se reduce a indicadores cuantitativos sobre el cuerpo académico.

Respecto a la orientación de las evaluaciones, los tres países presentan en común, el predominio de una lógica credencialista de la carrera y formación docente, así como la implementación de primas por productividad y fondos concursables, como estrategias que vinculan el salario de los docentes universitarios al cumplimiento de determinados patrones definidos centralmente y a criterios de competitividad y mercado. Esto se reproduce al interior de las propias instituciones.

En España y México se manifiesta una fuerte presencia del Estado en materia de evaluación; en el primer caso, desde la legislación se contempla la evaluación docente como una función de las universidades, implementada desde la agencia evaluadora. Es decir que en los estatutos de las universidades, se dispondrán de procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado. De esta forma la evaluación del profesorado se desarrolla a partir de instancias diferentes y con roles distintos: desde el Estado a través de la ANECA donde se verifican los instrumentos de evaluación, desde las Agencias de las Comunidades Autónomas y desde las Instituciones. En el caso de México, el Estado implementa evaluaciones de incentivo salarial docente y de formación docente, pero evaluación de la función docente universitaria no se contempla en la legislación nacional ni se integra como parte de un sistema de la calidad nacional. De hecho, desde las propias instituciones se implementan evaluación de la función docente universitaria como insumos de los distintos programas de incentivos. Esta situación particular otorga cierto grado de legitimidad y sistematización a los procesos de evaluación del docente, ya que forman parte de requisitos y de políticas de gobierno –aunque la evaluación de la función docente universitaria no se evalúa- como ha sido mencionado. En cambio, en Argentina –si bien existe un programa de incentivo, no se relaciona de manera directa con la docencia- las experiencias son asistemáticas y se reducen a evaluaciones de cátedras y facultades generalmente utilizando encuestas de opinión. Son nulas las evaluaciones como parte un sistema general implementado por las propias universidades.

La diversidad de programas de evaluación de la docencia que coexisten en el seno de las universidades mexicanas y en menor escala en las españolas, complejizan el panorama y generan una situación de “estado permanente de evaluación”, y la falta de

coordinación entre los distintos subsistemas de evaluación y las instancias implicadas, lo que genera superposiciones y burocratización del proceso de evaluación de la docencia, sobresaturación de evaluaciones, lo que dispersa a los docentes de actividades que no responden a la exigencia de evaluación (por ejemplo elaboración de material didáctico, difusión de conocimiento o extensión, dirección de tesis de grado, entre otras cuestiones).

En México y España –y algunos pocos casos en Argentina- las universidades son las responsables del diseño y organización de los instrumentos de evaluación – usualmente plasmados en encuestas de opinión a estudiantes-. Por lo cual, deberían ser contextualizadas y responder a las necesidades institucionales más que en los casos en que los instrumentos son externos a las mismas. Es interesante, el caso español en cuanto se “verifican” los instrumentos de evaluación de la labor docente brindando una mirada externa al mismo; la cuestión será entonces preguntarse los criterios mediante los cuales se “miran y acreditan” dichos instrumentos, a la luz de las observaciones y debilidades que han sido desarrolladas sobre las evaluaciones de la función docente universitaria y los instrumentos que se utilizan.

Con relación a los instrumentos para implementar la evaluación de la función docente universitaria, los cuestionarios de opinión del alumno es herramienta de recolección de información más utilizada –y casi exclusiva- como en los tres países, a pesar de las advertencias sobre las dificultades que acarrea esta práctica. Hay un importante desarrollo de estudios y experiencias sobre otros instrumentos de evaluación como las autoevaluaciones y los portafolios, en particular en México.

En general, los instrumentos de evaluación, son elaborados por instancias externas a los propios docentes –sin participación de los mismos-. La real participación de los docentes y el compromiso con la evaluación dependerá de la manera en que se implementan las mismas y el origen de la necesidad de realizar la evaluación. Sin embargo, en todos los países, falta de participación real docente en la elaboración de los instrumentos, en el uso de resultados (la toma de decisiones) y en la difusión de los resultados parece ser otro rasgo común en todos los países.

En ninguno de los tres países hay una política –ni a nivel gubernamental ni institucional- que involucre el uso de los resultados de las evaluaciones de la función

docente universitaria con la formación docente, por el contrario aparecen como circuitos diferenciados y paralelos.

Como ha sido mencionado, este escueto desarrollo de análisis descriptivo de la situación de la evaluación de la función docente universitaria en los tres países, busca dar cuenta de la complejidad y los desafíos que se presentan para los sistemas y universidades, a la hora de superar las debilidades señaladas; y diseñar e implementar una evaluación de la función docente universitaria que redunde efectivamente en la mejora de la profesión académica, y por ende, de la calidad.

Se presenta, a continuación, una serie de cuadros que sintetizan las tendencias en base a las opiniones y percepciones de los entrevistados sobre distintos aspectos de la evaluación de la función docente universitaria.

**Cuadro 2: Evaluación de la función docente universitaria**

	Caracterización del docente		Definición del “Buen Docente”		Carrera Docente				Evaluación del docente	
	Similitudes	Diferencias	Similitudes	Diferencias	Formación didáctica		Concursos de acceso y promoción		Similitudes	Diferencias
					Similitudes	Diferencias	Similitudes	Diferencias		
<b>Argentina</b>	Falta de formación para el ejercicio de la actividad  Tensión entre profesión de base y ejercicio de la enseñanza	Carrera docente revalorizada en los últimos tiempos	Ausencia de definiciones institucionales  Es aquel que domina el contenido de su disciplina y su didáctica	Diferencias marcadas entre disciplinas	Necesidad de acrecentar formación pedagógica	Definida como formación formal del docente y los cargos ejercidos	Publicaciones investigación como preponderantes sobre la docencia en los concursos	Generalización de la idea del concurso como única forma de evaluación.	Necesidad de construir un dispositivo – para la evaluación- en función de la dedicación y cargo	
<b>España</b>		No existe carrera docente		Incluye actividades que trascienden lo esperado o pensado como tutorías		Necesidad de implementar evaluación orientada a la mejora en la formación				Muy poco valorada en el ámbito científico - académico

			No se sabe qué espera la institución del docente		Carrera burocrática y cuantificable por producción académica		No se realizan en “clases reales” No se evalúa interacción con alumnos ni evaluación de los mismos.	universitarios doble evaluación: primero la agencia y luego concurso por oposición.		Se debería evaluar a través de sistemas y mecanismos definidos por cada una de las instituciones en función de particularidades
<b>México</b>		Multifuncionalidad y focalización en la enseñanza a la vez	Ligada al cargo y designación	Suele requerirse que cumpla con actividades de investigación y extensión	No es requisito para el ejercicio de la docencia	Necesidad de implementar una FD asociada a EV (evaluar como diagnóstico de necesidades de formación)	Evaluación orientada más al saber disciplinar y la investigación que didáctico	Cada tres años uno puede optar por cargos definitivos, o categorías.		Se evalúa como experto en la materia pero no en aspectos didácticos

Fuente: elaboración propia.

**Cuadro 3: Orientaciones de calidad y políticas de evaluación de la función docente**

	Orientación política de la Evaluación de la Función Docente		Fines de la Evaluación de la Función Docente		Foco de Evaluación de la Función Docente	
	Similitudes	Diferencias	Similitudes	Diferencias	Similitudes	Diferencias
<b>Argentina</b>	Necesidad de revalorizar la función docente	Oportunidad ya que no se hizo nada aún.	Evaluación para el control y sumativa		Contextualizar la evaluación  Considerar las particularidades de cada disciplina	Orientar las evaluación para reflejar las designaciones de los docentes
<b>España</b>		Incentivo al docente por sobrecarga de tareas a realizar.		Atisbos de evaluación formativa. Necesidad de que se produzca una retroalimentación al docente para la mejora		Analizar las funciones docentes con las exigencias del EES

<b>México</b>		Creencia que solo publicando (y no ejerciendo la docencia) se va a lograr progresar económicamente		Evaluación para el cambio de categoría (aumento de sueldo) Necesidad de que la evaluación abarque a todas las actividades que realiza el docente  No sólo qué se evalúa sino también por qué se evalúa y para qué se evalúa.		Focalizar en función de las de las exigencias de cada institución.

Fuente: elaboración propia.

**Cuadro 4: función docente universitaria**

Cuadro 4: función docente universitaria								
	Actividades que efectivamente realizan los docentes		Actividades que incluye la Función Docente		Función Docente y función de investigación		Función Docente y otras funciones de la Universidad	
	Similitudes	Diferencias	Similitudes	Diferencias	Similitudes	Diferencias	Similitudes	Diferencias
<b>Argentina</b>	Actividades de docencia, investigación, gestión y extensión	Actividad compleja, sobre todo asociada a la enseñanza.	Dictado de clases: la planificación, desarrollo y evaluación. También, confección de recursos didácticos.	Actividades no directamente ligadas a la enseñanza. Todos los docentes universitarios deberían investigar ...	Vínculo conflictivo entre ambas funciones por el tiempo que demandan.  Sobredimensiona la importancia de investigación al momento de evaluar al docente (no la enseñanza)  Las actividades de investigación van en detrimento del tiempo dedicado a la docencia	La investigación se solicita también a docentes con semi pero la realizan los ayudantes para tener antecedentes para los concursos	Ausencia de mención a la transferencia / extensión	Presencia de actividades de extensión y gestión como conseguir sponsors para tener mejores recursos, gestionar al personal de limpieza, gestionar lo edilicio y el mobiliario
<b>España</b>		Enseñanza, tutorías, elaboración material didáctico		Nuevos requerimientos en función del EES		Vínculo dialéctico de apoyo entre docencia e investigación.		
<b>México</b>		Actividades para la producción del conocimiento, de transmisión, de construir agentes de acción y de conocimiento		Dominio de nuevas tecnologías, idiomas y conocimientos sobre psicología del aprendizaje		Se vivencian las actividades de investigación van en detrimento del tiempo dedicado a la docencia		

**Cuadro 5: Instrumentos y modelos de evaluación**

	<b>Modelos 360</b>	<b>Portafolios</b>	<b>Auto evaluaciones</b>	<b>Por pares</b>	<b>Cuestionarios a alumnos</b>
<b>Argentina</b>	En una universidad implica una autoevaluación de desempeño del docente, evaluación de pares y encuesta de alumnos, informe de secretaría de extensión e investigación. Todo es evaluado por una comisión que incluye un evaluador externo.		<p>Comprometen al docente en una reflexión de su propio desempeño y de sus estrategias de transmisión de saberes explícitos y tácitos</p> <p>No es habitual que los docentes reflexionen sobre sus prácticas: sea por la falta de tiempo, de espacios institucionales, de costumbres. Falta de cultura de autoevaluación.</p>	<p>La devolución que se obtiene de los pares es más compleja que cuando se hace una simple encuesta</p> <p>Se ponen en juego aspectos negativos que encubren la evaluación: envidias, rivalidades, etc....</p>	<p>Se transforma en un elemento cuantitativo (se le sacó la parte cualitativa).</p> <p>Es necesario triangular la información que aportan con otras fuentes. No debe ser la única fuente</p>
<b>España</b>			<p>Implica una autoevaluación sobre si el docente mejorado discute con otros profesores y</p>		<p>Suelen aplicarse encuestas como instrumento único y se mantienen por costumbre. Debería triangularse su información</p>

			frente al Departamento y da justificaciones. En este proceso se ve si ese profesor tiene mucha deserción, si está sobrecargado...		Se basa en percepciones del estudiante y desde la mirada del estudiante a veces se pierde la complejidad de la tarea del docente.  Se evalúan aspectos didácticos, recursos, uso de bibliografía, manejo de las clases... Pero no se suele incluir en las encuesta abordar temas como planificación de clases, tutorías, elaboración de material didáctico.
<b>México</b>	Incluyen a varios agentes y estrategias (autoevaluación, evaluación de pares, etc.) se han adoptado sin antes pensar en el modelo de docencia esperado	Los docentes van teniendo un registro, un ensayo, la observación de otro colega, cómo se trabaja con distintas experiencias Así, se va generando una carpeta del docente y al final se realiza una autoevaluación del proceso.		Es importante porque contribuye a la retroalimentación del docente sobre su tarea  No siempre tiene buenos resultados porque no se conoce a todos los pares. Demanda previamente promover el diálogo entre los docentes	Muchas veces son encuestas con preguntas cerradas aunque algunas instituciones incluyen preguntas abiertas.  Se evalúan aspectos didácticos, recursos, bibliografía. En algunas instituciones se hace variar el instrumento de evaluación de acuerdo a la disciplina que se evalúe

Fuente: elaboración propia

**Cuadro 6: Implementación de la evaluación de la función docente a nivel institucional**

	<b>Burocratización de la implementación</b>	<b>Momentos de Implementación</b>	<b>Participación de docentes en implementación</b>	<b>Responsables de la implementación</b>	<b>Formación de los evaluadores</b>
<b>Argentina</b>		<p>En algunos casos no se sabe cuando se deben llenar las encuestas de evaluación.</p> <p>Un aspecto a mejorar son las devoluciones de resultados. Si no hay devolución de resultados no hay aportes para la mejora.</p>	<p>No hay participación de los docentes en la construcción e implementación de las evaluaciones</p> <p>En muchos casos la participación de los estudiantes se limita a completar las encuestas y no participan en su diseño, criterios, etc.</p> <p>Una mayor participación de actores diversos daría más transparencia</p>	<p>En general son implementadas por los órganos máximos de la universidad y/o facultad (directores de departamento).</p> <p>Hay una marcada escisión entre las áreas de evaluación y otras áreas de las universidades y facultades (en particular con el área de planificación y formación permanente)</p>	<p>Existen capacitaciones nacionales pero es necesario capacitar a los implementadores en procesos técnicos de la evaluación.</p>
<b>España</b>	La burocratización de los sistemas de evaluación, se manifiesta como una consecuencia de la sobrecarga de evaluaciones y de indiferencia/apatía frente a la evaluación				Existen capacitaciones nacionales
<b>México</b>	La evaluación debería ir acompañada por decisiones políticas y con seguimiento de gestión si no queda en burocracia				Existen capacitaciones. Sin embargo, se reclama por escasa formación de quienes implementan la evaluación (no son expertos en educación).

Fuente: elaboración propia

**Cuadros 7: Usos frecuentes de los resultados de las evaluaciones de la función docente universitaria**

	<b>Incentivos económicos</b>	<b>Control y regulación</b>	<b>Formación y profesionalización</b>	<b>Mejora de prácticas educativas</b>
Argentina	Las evaluaciones a nivel nacional se vinculan con programas de incentivos económicos.		Experiencias institucionales de coordinación entre evaluación, formación y tiempo de dedicación.  Diversas necesidades de formación (piden formación básica y en profundidad)	Hay escasa investigaciones que den cuenta del impacto de las EvFD sobre las prácticas de enseñanza y sobre las decisiones institucionales, que surgen a partir de las distintas consideraciones que las autoridades realizan sobre los resultados obtenidos.
España	La certificación de los docentes a través de la Agencia, si bien no es vinculante a un incentivo económico, es requisito y para las oposiciones lo que garantiza una mejora económica de cada comunidad autónoma		Las universidades ofrecen cursos de formación pero no están vinculados con los resultados de la evaluación realizada a los docentes	Las EvFD deberían brindar criterios visibles para transformar las prácticas educativas Es necesario superar la fragmentación o desconexión institucional entre dos elementos de la institución que deberían estar en el mismo departamento: la evaluación y la formación
México	Las evaluaciones a nivel nacional se vinculan con programas de incentivo económico.  La necesidad de participar en becas tiene un efecto perverso en función docente	La EvFD se transforma en evaluación diagnóstica en tanto permite ver cómo estamos y a partir de ahí cómo vamos a aprender y a mejorar...qué necesitamos, en cuestión de recursos materiales, actitud, alumnos	Se ofrecen cursos sobre los que se cree que necesitan los profesores, pero no retoman los resultados de la evaluación docente.	



## V. CONCLUSIONES

*¿Llegamos a Itaca?*

*Aún no, seguimos caminando*

Este último apartado se organiza en dos partes: en la primera se desarrollan algunas conclusiones -en prospectiva- para la reflexión y el debate sobre los desafíos de las políticas para la evaluación de la función docente universitaria a nivel institucional y nacional; en la segunda se presentan propuestas concretas para el diseño e implementación de un modelo de evaluación de la función docente universitaria.

### **Desafíos para la implementación de políticas de evaluación de la función docente universitaria**

En el desarrollo de este trabajo, se ha sostenido que la evaluación de la función docente universitaria debería formar parte de la evaluación institucional, orientada hacia la mejora, y vinculada con una planificación estratégica de la formación docente continua.

En este marco, las políticas nacionales e institucionales para la evaluación de la función docente universitaria, “deberían asumir una nueva concepción estratégica de reforma y cambio en la educación superior, en un marco de planeamiento, gestión y evaluación de carácter innovador, en lo institucional, en lo académico, en lo organizativo y en lo pedagógico” (Fernández Lamarra, 2010, pp. 158-159) Es en este contexto, que la calidad, la función docente y su evaluación adquiere un sentido de transformación, que trasciende al aula y la actividad de enseñanza, comprometiendo a los docentes con la planificación, la evaluación y la toma de decisiones sobre su institución y su quehacer laboral.

Para plasmar su carácter formativo, se hace necesario que la evaluación de la función docente universitaria se transforme en un instrumento efectivo de transformación para la mejora de las prácticas docentes, de su profesionalidad y de las actividades que realizan. Para ello, se deberían **explicitar los enfoques, los fines, y los usos de la evaluación de la función docente universitaria** -tanto en las evaluaciones que se realizan a nivel nacional como institucional. De esta manera, se evitaría que la

función docente se transforme en una “caja negra”, para lo cual, además es necesario dar respuestas al menos a las siguientes preguntas:

- ¿Para qué se evalúa?
- ¿Qué decisiones debo tomar para lograr cambios en...o brindar solución a...?
- ¿Qué información requiero para tomar esas decisiones?
- ¿Cómo obtengo esa información?
- ¿Qué instrumentos se utilizan?
- ¿A quién ó qué se evalúa: el desempeño docente, la docencia; la función docente?

A su vez, se hace necesario **explicitar la conceptualización del docente y de la función docente** que se sustentan en las evaluaciones: ¿Se concibe cómo profesión, arte o ciencia? ¿Se evalúa a los docentes como docentes, investigadores o ambos aspectos? El **profesorado debería** ser considerado como un **sujeto colectivo e individual** respetando su identidad, su autonomía, la complejidad de las actividades que se desarrollan, el contexto, las particularidades de las instituciones donde se insertan, los marcos regulatorios y las condiciones laborales. Dar a conocer **las expectativas y funciones asignadas hacia los docentes**, permitiría **una mayor credibilidad y claridad** sobre el sentido de una evaluación así como facilitaría conocer “el docente ideal y el docente real” que se desempeña en las universidades.

Cuando en las evaluaciones de la función docente universitaria –nacionales e institucionales- predomina una **orientación para el control** “prevalece un concepto de calidad que se reduce a lo que estrictamente se puede medir cuantitativamente, a efectos de establecer comparaciones y ranking, para la toma de decisiones a nivel administrativo” (Aiello, 2003; p 343) anulando **las potencialidades** de los **procesos de mejora**, que implica una evaluación de la función docente universitaria desde una **perspectiva formativa**.

La **vinculación de la remuneración del profesorado** con primas por productividad y fondos concursables, como los programas de incentivos, conforma un **modelo de trabajo académico**, en particular en algunas disciplinas. Es así, que se ha ido configurando un **“tipo” de académico** a la luz de estas tendencias: “un modelo internacional caracterizado por un alto nivel de formación de posgrado y el requerimiento de “performatividad” (...) donde lo que prima es la actividad

investigadora y la producción medida en publicaciones” (Pérez Centeno, 2009, p 6). Esto se observa en los concursos docentes para el acceso y promoción de la docencia; en las evaluaciones de antecedentes académicos a modo de “habilitación o certificación” para postulaciones a cargos docentes; así como en las evaluaciones de desempeño docente ligadas a los programas de incentivos. Desde esta perspectiva, la **función investigación** pasaría a ser la **actividad central de las universidades, y la función docencia** y demás funciones, **pasan a segundo plano**.

La evaluación de la función docente universitaria es un **proceso de múltiples dimensiones y de contradicciones**. Por lo cual, debería ser tratada por “teorías de la complejidad y ejercitada mediante el uso de diversos instrumentos y la combinación de diferentes abordajes” (Días Sobrinho, 2004, p 10). Si no se consideran **los contextos** dónde se insertan las universidades ni las **orientaciones** de las mismas -sea hacia la docencia, hacia la investigación o ambas- ni la **cultura académica**, los **perfiles docentes y responsabilidades** que le atañen a los docentes en función de los cargos asignados y vínculos laborales- se produce una **estandarización “negativa”** de los procesos de evaluación de la función docente universitaria, perdiendo la riqueza que implica las particularidades de cada uno y del cuerpo académico en su conjunto.

En este sentido, se debería considerar en las evaluaciones, la **actividad docente como una actividad profesional, reflexiva y creativa, donde se pongan en juego las condiciones de trabajo real de los profesores universitarios**: contexto social; distribución del poder; imbricaciones de la función docente con el resto de las funciones que realizan los docentes; docentes trabajando en equipos; la infraestructura disponible; la participación en la universidad; la producción pedagógica; las práctica de los docentes en las aulas y fuera de ella, entre otros aspectos.

Para ello, se debería contar, con espacios institucionales de intercambio y reflexión sobre los logros, las debilidades y sobre todo propuestas para la mejora, que surjan de los propios docentes y de distintas fuentes de información. Esto es, crear **espacios para el ejercicio de la autonomía docente**.

Asimismo, el proceso de evaluación de la función docente universitaria – como parte de una **evaluación institucional**- debería abarcar la totalidad del quehacer institucional, **incluyendo las distintas prácticas**: “gobierno y gestión, producción y distribución del conocimiento, concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, la

práctica educativa y el modo en que éstas se articulan entre sí, configurando el perfil particular de una determinada universidad” (Vain, 1998, p. 14)

Desde esta perspectiva, urge promover un **tránsito desde** una concepción reduccionista de la **evaluación como control y rendición de cuentas** –en tanto méritos docentes- hacia una concepción amplia de **responsabilidad social** –en tanto una evaluación de la función docente universitaria- dando cuenta del **carácter político, social y ético de la evaluación**, otorgándole un **sentido que trascienda lo meramente técnico**; donde la evaluación de la función docente universitaria se transforma en un elemento **nodal para la toma de decisiones y la mejora institucional**.

La comprensión de todos esos aspectos es importante para no perder de vista que los objetivos de una evaluación educativa deben ser formativos. La evaluación debe ser, esencialmente, un proceso social que ponga en tela de juicio los sentidos de la propia evaluación. (Días Sobrinho, 2004, p 16)

### **Propuestas para el desarrollo de un modelo de evaluación de la función docente universitaria**

Se presentan algunas propuestas para el desarrollo de un modelo de evaluación de la función docente universitaria integrado en la evaluación institucional, en consonancia con el desarrollo de programas de formación permanente del profesorado. Una formación, que sin duda, debería ser relevante y significativa para que redunde en la mejora de las prácticas docentes, y por tanto, en la propia calidad de la educación.

*Algunas premisas básicas para pensar un modelo de evaluación de la función docente universitaria*

- Un modelo evaluación de la función docente universitaria, que contribuya al desarrollo profesional del docente y a la mejora de la institución, es necesario comprender que el desarrollo profesional no es algo inherente a los profesores a título individual, sino que es un proceso de crecimiento de la institución educativa y de la comunidad educativa, que compete a todas las personas que pueden tener algún impacto en las actividades que implica la función docente.

- La evaluación de la función docente universitaria debería atender y velar por la autonomía universitaria en relación a los vínculos que se establecen entre el Estado y las universidades: pasar de una evaluación cuyo único fin es el control y la rendición de cuentas para pasar a una evaluación donde se ponga en juego la responsabilidad social y pertinencia de las instituciones y de las funciones que en ellas se desarrollan, entre ellas la función docente.
- La evaluación de la función docente universitaria debe trascender el carácter técnico – administrativo para transformarse en un verdadero proceso formativo. Esto implicaría recuperar el carácter democratizador del proceso de evaluación y comprender que la evaluación es un acto político, un proceso lleno de tensiones, conflictos e intereses.
- Toda evaluación implica un cambio, en el sentido de solución de un problema o satisfacción de una necesidad. Toda solución implica un proceso de toma de decisiones, por lo cual, el uso de los resultados y de la información obtenida a través de una evaluación, debería posibilitar la toma de decisiones, para la mejora institucional. Para ello se debería explicitar el sentido y criterios de la evaluación de la función docente universitaria: *Qué, Para qué y Cómo* se ha de cambiar algo para la mejora.
- La explicitación de los criterios de evaluación de la función docente universitaria otorgaría credibilidad al proceso de evaluación. Sería necesario tener una base de amplios criterios para evaluar y obtener información relevante que permita la toma de decisiones, orientadas siempre hacia la mejora. Se debería considerar que cuando se definen criterios de evaluación, en general y de la función docente, en particular, lo que se pone en juego es una representación ideal del mundo real -“lo que debe ser”- en contraste con "lo que es". En términos de evaluación de la función docente universitaria: el ideal de profesor y lo que debería hacer en contraposición con lo que el profesor es y lo que hace. Los criterios deben ser pertinentes con el sentido de la evaluación y deben dar cuenta de la complejidad de las actividades que componen la función docente universitaria. Este es un aspecto muy importante en tanto los criterios se transforman en orientaciones de las evaluaciones -y muchas veces son asumidos como norma – determinando un modo de evaluar.

- Si bien podrían pre-determinarse de manera externa a la institución una serie de criterios y dimensiones comunes con otras instituciones del sistema, desde esta propuesta, cada institución debería adecuar los modelos evaluación de la función docente universitaria a la propia realidad y necesidades de la universidad institucional y del profesorado-. La evaluación de la función docente universitaria debería considerar los contextos institucionales: las configuraciones institucionales –en tanto modelo y tipo de universidad, ideario y proyecto educativo-; el modelo educativo y de profesional que se espera lograr (egresado); las expectativas sobre los docentes; etc.
- Con relación al sujeto de evaluación, se debería considerar al docente –de manera individual y colectiva- como un profesional académico que realiza múltiples y complejas actividades, en el marco de las funciones: docente, investigación, gestión y transferencia o extensión, que precisan ser diferenciadas entre sí. Además, habría que considerar la vinculación de la función docente con las demás funciones y su ejercicio en relación a la dedicación, cargo y relación contractual; las disciplinas donde se ejerce la función docente -con sus particularidades-; la antigüedad en el ejercicio de la función docente; etc. Es decir, contextualizar tanto las evaluaciones como los sujetos de evaluación.
- Es nodal contar con un consenso de la comunidad educativa y de los docentes sobre el sentido, los fines y los usos de los resultados de una evaluación de la función docente universitaria. Los docentes deberían ser protagonistas de su propia evaluación de la función docente universitaria y de la planificación de actividades para la mejora.

## **Dimensiones para el desarrollo de un modelo de evaluación de la función docente universitaria**

Es usual que se relacionen las dimensiones de un modelo de evaluación de la función docente universitaria, con aquellos aspectos –en general expresados en términos de mínimos o básicos requeridos- que no pueden dejar de evaluarse: organización de la clase; planificación, desarrollo y evaluación de las clases; usos de recursos; metodologías de enseñanza; formación académica del profesor; interacción con los estudiantes; aspectos administrativos (puntualidad, asistencia, etc.); etc. Una interesante experiencia al respecto es la que presentan Molero López-Barajas y Ruiz Carrascosa (2005) en la Universidad de Jaén –España-, donde buscan establecer “dimensiones y variables más valoradas para la construcción y aplicación de un cuestionario para la evaluación de la docencia universitaria, con un enfoque formativo, dentro de la evaluación institucional de la Universidad”.

Considerando las premisas formuladas en el ítem anterior, la propuesta para el desarrollo de un modelo integral de evaluación de la función docente universitaria que se sostiene en este trabajo, implica considerar una serie de dimensiones fundamentadas en base a la propuesta presentada en el año 2008, por los miembros –donde se incluye a la doctoranda- de la *Red Iberoamericana de Investigación sobre Evaluación de la Docencia* (RIIED).

\*\*\*

*Dimensión conceptual:* en ella se debería incluir todos los conceptos, categorías relevantes y dimensiones de análisis teórico que servirán para identificar el paradigma de evaluación y su propósito. Es decir, una explicitación de los presupuestos teóricos y epistemológicos de la evaluación de la función docente universitaria. De allí, surge el sustento teórico que fundamente el modelo de institución, de docente y de enseñanza donde se realiza la evaluación. Se debería atender a la pertinencia y relevancia de los principios teóricos al contexto donde se pretenda efectuar una evaluación de la función docente universitaria (describir el sistema cultural, el sistema político, el sistema económico y el sistema educativo). Esto posibilitará delimitar el concepto de calidad en la función docente y de las expectativas que tiene la institución sobre los docentes y las actividades que desempeñan. En relación con esto, es importante determinar la

articulación de las funciones sustantivas de la universidad que realiza un académico (docencia, investigación, gestión y extensión); y a su vez las particularidades de cada una de ellas, dado que los parámetros e instrumentos de evaluación difieren dependiendo de la actividad objeto de evaluación.

\*\*\*

*Dimensión organizacional:* en esta dimensión, debería atender a una planificación estratégica de la evaluación de la función docente universitaria que contempla todos los insumos y recursos necesarios para el desarrollo de la evaluación; asignando responsables de cada etapa del proceso de evaluación de la función docente universitaria y articulando aquellos aspectos focales en los cuales se deseen tomar decisiones con los resultados obtenidos. La participación, desde la planificación y el diseño de la evaluación de la función docente universitaria de los docentes, facilitaría generar una cultura de evaluación que asuma y transforme a la evaluación de la función docente universitaria como un proceso que forma parte de una evaluación institucional que busca la mejora de la universidad. Las políticas de evaluación de la función docente universitaria deberían definirse tanto en el corto como en el mediano y largo plazo, como parte de un sistema de calidad de una institución: en lo inmediato para dar respuestas a problemas urgentes; y en estrategias de mediano y largo plazo, como puede implicar la mejora de la formación del cuerpo académico; la sustanciación de concursos, cambios en las prácticas de enseñanza; entre otros ejemplos.

\*\*\*

*Dimensión legal-normativa:* implica adecuar la evaluación de la función docente universitaria a los marcos legales, en concordancia con las leyes y reglamentaciones - nacionales, comunitarias e institucionales- que se refieren a este proceso. En este aspecto, se debe atender a la necesidad de garantizar la autonomía de la universidad frente a la tendencia reguladora de los organismos externos –agencias- cuyas lógicas de evaluación suelen imponerse a las universidades. Asimismo, en esta dimensión es necesario atender a la creación de un código de ética que regule la actividad entre evaluadores y evaluados. Un aspecto clave es que no se establezcan consecuencias vinculantes con la evaluación en tanto no existan posibilidades de entrevistas, descargos, intercambios o feed back por parte de los evaluadores hacia los evaluados.

Si se otorgan incentivos, por escrito se debería establecer no sólo las puntuaciones sino los criterios de evaluación y la ponderación de cada ítem evaluado. Sería interesante proponer contratos de partes, no sólo para asumir el proceso de evaluación sino los resultados y los compromisos de mejor. Por ejemplo, se podría pautar mediante un contrato con fechas y tareas establecidas, entre el Director de un Departamento y un docente, el cumplimiento de instancias de mejora como la formación docente.

\*\*\*

*Dimensión política:* la evaluación y la evaluación de la función docente universitaria es una práctica social que conlleva implicaciones de carácter público y privado, con repercusiones para la sociedad, para las instituciones y para los individuos, por lo que debería siempre reconocerse su carácter político y ético. La evaluación de la función docente universitaria debería ser coherente y consistente con la filosofía institucional y considerar las particularidades del contexto institucional, con el fin de generar acciones acordes a las necesidades y características de cada institución. Se debe distinguir y explicitar entre las funciones críticas de la evaluación: en líneas generales, el control y la formación, y las consecuencias derivadas de cada una de ellas. Se hace imprescindible tomar en cuenta los intereses de los distintos actores universitarios y de representantes de sectores externos que tiene interés sobre la misma.

\*\*\*

*Dimensión metodológica – procedimental:* es importante considerar los antecedentes y experiencias previas de evaluación en las instituciones, ya que las mismas proporcionan información sumamente relevante. Para la evaluación de la función docente universitaria se debería propiciar el uso de diversas fuentes de información complementarias, reconociendo los alcances y las limitaciones de cada una de ellas, ya que pueden contribuir al reconocimiento de la complejidad de la función docente y la especificidad que adquiere en los diferentes contextos educativos, cargos y asignaciones docentes, y en las diferentes disciplinas. Para hacer una propuesta operativa de esta dimensión, se debería identificar y explicitar los propósitos de la evaluación – sea la acreditación, evaluación diagnóstica o autoevaluación, entre otros, y especificar el tipo de métodos a aplicar para la evaluación (medición, expresión de docentes, evaluación por pares, uso de indicadores, etc.)

\*\*\*

*Dimensión de uso:* implica una delimitación de los usos de los resultados, desde el diseño mismo del programa y antes de coleccionar la información. Esto puede constituirse en un factor clave para el logro de las metas previstas. En este sentido, una actividad determinante en el proceso de evaluación, es la comunicación a los docentes de los resultados de sus evaluaciones, de tal manera que esta información le sea útil para mejorar su práctica. Los informes deberán ser difundidos ampliamente y de manera adecuada para cada sector de la comunidad universitaria. La evaluación de la función docente universitaria no termina con la elaboración de informes o de resultados, sino que los límites van más allá de los aspectos meramente técnicos; se convierte en un proceso útil para retroalimentar la toma de decisión para la mejora, en sistemas e instituciones (y sus componentes) complejas y en constantes procesos de decisiones, de innovación y transformación en contextos también cambiantes.

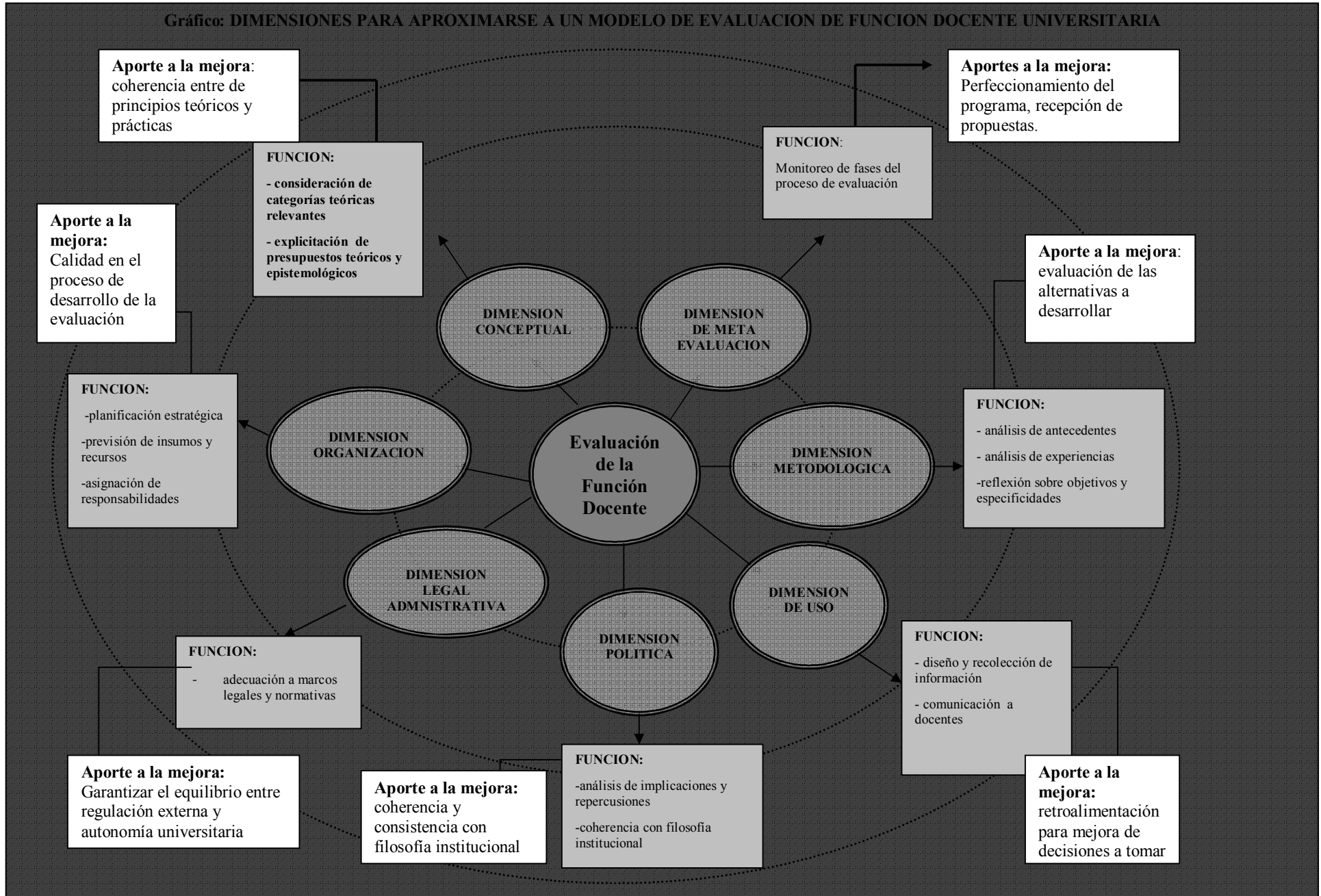
\*\*\*

*Dimensión evaluación de la evaluación (meta-evaluación):* El monitoreo de cada una de las fases del programa de evaluación (diseño, implementación, revisión) es fundamental para el perfeccionamiento permanente del programa, así como atender a las diferencias y disensos. Los cuerpos colegiados internos y externos, pueden participar en la valoración y propuestas de mejora a los procesos, procedimientos, indicadores e instrumentos utilizados en la evaluación de la docencia.

Esta propuesta no representa ideas acabadas o prescriptivas -muy por el contrario- requiere de reflexiones, cambios y aportes para su mejora. Como docentes e investigadores debemos asumir el compromiso de impulsar y fortalecer nuevas perspectivas para contribuir al avance sobre el conocimiento colectivo de una de las funciones vitales de las instituciones educativas: la función docente y su evaluación.

Se presenta un cuadro donde se plasman las interacciones entre las funciones, dimensiones y fines de mejora para la aproximación de un modelo de evaluación de la función docente universitaria

Gráfico: DIMENSIONES PARA APROXIMARSE A UN MODELO DE EVALUACION DE FUNCION DOCENTE UNIVERSITARIA





## Limitaciones, Dificultades y Prospectiva

*¡Qué hermosas las sendas que no tienen fin!*

*¡Qué hermosos los días que no tienen noche!*

*¡Qué hermosas las cosas que nunca se hicieron!*

*(Storni, A, Rebellida)*

Una de las principales limitaciones y dificultades ha sido la poca correlación y falta de veracidad de la información estadística y los datos –incluso de una misma fuente se han relevado datos distintos-. La aplicación del enfoque comparado demandó un gran esfuerzo ya que se ha podido acceder a pocos ejemplos donde se implementan y describen las características metodológicas del enfoque comparado, y se describen las características metodológicas. Incluso en algunos casos se ha confundido el abordaje comparado con el método comparativo ó con realizar estudios comparados *per se* sin metodología, etc. También ha sido compleja la convocatoria de los docentes para realizar los grupos focales, aunque en todos los casos se han mostrado muy dispuestos y cordiales a la hora de colaborar con la investigación.

Otro limitante ha sido la conceptualización sobre calidad y evaluación ya que, para realizar una aproximación a dichos conceptos, se ha debido transitar entre la evaluación de instituciones y de programas. A su vez, tanto lo incipiente del tema de la evaluación de la función docente como la confusión sobre el objeto de evaluación: docencia, docente, función docente, ha sido –por momentos- un obstáculo en el análisis de la bibliografía. Asimismo, desde Argentina, hay cierta limitación al acceso de bibliografía internacional -sea por costos como por conocimiento o difusión.

Respecto a las cuestiones que me hubiese gustado realizar, entre otras, han sido entrevistar a una mayor cantidad de docentes; conocer experiencias de otros países y trabajar otros cruces de información. Me gustaría formarme más e indagar sobre el sustento filosófico y político de la evaluación de la función docente, que estimo será mi próximo paso.

En cuanto a las que aplicaciones que puede tener la investigación, considero que se presenta una sistematización importante sobre la evaluación y la evaluación de la función docente universitaria; se sustenta en un estudio comparado sobre experiencias de tres países que implementan políticas de la evaluación de la función docente, de

distinta manera y vinculada a distintos fines; y fundamentalmente, aporta algunas ideas para la formulación de políticas para la evaluación de la función docente –en este caso universitaria pero transferible a otros niveles-.

En particular, en el caso de Argentina, el aporte es fundante ya que la evaluación de la función docente no se ha desarrollado a nivel nacional e institucional. En cambio, en México y en España, el trabajo podría *iluminar* la reflexión y revisión sobre las políticas que se están implementando en materia de evaluación de la docencia universitaria.

Distintos autores (Loredo, 2000 y Rueda, 2011) mencionan que la evaluación de la docencia universitaria puede considerarse como un proceso de investigación en sí mismo, “por lo que se deben documentar las experiencias institucionales desde los lineamientos de investigación educativa para contribuir a la consolidación del conocimiento disponible sobre el tema, al fomento de la cultura de evaluación de los actores involucrados y a aumentar la confianza de la comunidad académica a estos programas” (Rueda, 2011, p. 217)

En consideración de ello, y a modo de prospectiva, se enumeran una serie de temas que podrían ser parte de una agenda para futuras investigaciones en materia de evaluación de la función docente universitaria:

\* Estudios comparados sobre la evaluación de la función docente y su impacto en las instituciones, perfil y prácticas docentes.

\* Políticas nacionales e institucionales de evaluación de la función docente: propósitos, bases filosóficas y políticas de las evaluaciones de la función docente universitaria y sus relaciones con los modelos que se implementan.

-\* Estrategias de promoción y fomento de la cultura de evaluación en las instituciones, en particular de la de la docencia: vinculación entre la evaluación institucional y la evaluación de la docencia universitaria.

\* La evaluación de la función docente y su articulación con otras funciones que realizan los docentes en la universidad

\* Articulación del proceso de evaluación de la función docente con la planificación estratégica institucional. Efectos que produce la institucionalización de la evaluación de la función docente a nivel institucional y en los docentes

- \* Análisis del surgimiento de los procesos de evaluación: condiciones, participantes, estrategias de desarrollo y consecuencias (reacciones)
- \* Acciones e instrumentos de evaluación: propósitos, modelos, características (elaboración, dimensiones que incluyen, participación en la elaboración), aplicación de las evaluaciones.
- \* Gestión de la evaluación e implementación de la evaluación: responsables de la implementación de las evaluaciones (formación profesional de los equipos técnicos y de los evaluadores), áreas responsables y su relación con las distintas instancias de la universidad que forman parte de la evaluación, seguimiento de los procesos de evaluación, elaboración, aplicación, análisis de los resultados, destinatarios, participación y problemas de implementación.
- \* Usos de los resultados de las evaluaciones de la función docente: empleo de los resultados por parte de distintos colectivos, comunicación de los resultados, consecuencias de los resultados.
- \* Los Procesos de toma de decisiones: actores, participación, consecuencias de las decisiones tomadas y acciones realizadas.
- \* Meta evaluación: análisis de experiencias, valoración por parte de los participantes.
- \* Impacto de las evaluaciones en la función docente (cultura y prácticas), en los perfiles de los profesionales académicos y en las instituciones.
- \* Relación entre la evaluación de la función docente, los programas formación y el impacto de estos programas en la función docente y la profesionalización del profesorado.
- \* “Relación entre la bibliografía sobre la eficiencia y eficacia docente y los resultados de los estudios cualitativos sobre la práctica docente” (Rueda, 2000, p 3)
- \* Perfil docente que subyace a una evaluación de la función docente universitaria y el proceso de construcción, de diseño de los instrumentos, de elaboración, las cuestiones técnicas y metodológicas; de la recogida de información; el análisis e interpretación de los datos, las decisiones de cómo se deben comunicar los resultados, los usos que se le van a dar a esos resultados, etc.

\* Relación entre los perfiles de profesor, el tipo de profesionales que quiere formar la institución, el rol del profesor acorde a ese modelo y las opciones metodológicas para evaluar la función docente

El trabajo presentado ha sido producto de un largo proceso de aprendizaje. Un sinuoso camino de idas y de vueltas; de reflexión y de comprensión; de teorías y de prácticas sobre el tema de la evaluación de la función de la docencia universitaria. A fin de “conocer distintos paisajes”, siguiendo la metáfora del camino, se ha propuesto un abordaje comparado entre tres países: Argentina, España y México, tan distintos pero tan similares a la vez.

En este camino, desde el estudio bibliográfico y documental –la cartografía y hojas de ruta-, y desde el diseño, implementación y análisis de entrevistas a profesores de universidades nacionales/públicas de Argentina, España y México –aquellos anónimos compañeros de camino- se ha realizado: una caracterización sobre la educación superior iberoamericana; una serie de aproximaciones conceptuales sobre calidad, evaluación, función docente y su evaluación; una descripción del estado de situación de los procesos de evaluación de la función de la docente universitaria en los tres países de referencia. Se ha interpelado y confrontado la teoría desde las reflexiones de los profesores entrevistados, y se han generado nuevos interrogantes e ideas, que orientarán la aproximación conceptual de un modelo comprensivo de evaluación de la función docente universitaria.

Asumiendo que la docencia es una actividad compleja, social y en permanente interacción con las distintas funciones y dimensiones del quehacer institucional universitario, se han descubierto y delineado nuevos paisajes, con nuevos interrogantes, que surgen a modo de rutas a seguir, siempre con el “sol en el horizonte”. Más aún, cuando la evaluación se orienta a la mejora: allí el sol brilla más y alumbró el camino hacia Itaca...



## Itaca

Cuando emprendas tu viaje a Itaca  
pide que el camino sea largo,  
lleno de aventuras, lleno de experiencias.  
No temas a los lestrigones ni a los cíclopes  
ni al colérico Poseidón,  
seres tales jamás hallarás en tu camino,  
si tu pensar es elevado, si selecta  
es la emoción que toca tu espíritu y tu cuerpo.  
Ni a los lestrigones ni a los cíclopes  
ni al salvaje Poseidón encontrarás,  
si no los llevas dentro de tu alma,  
si no los yergue tú alma ante ti.

Pide que el camino sea largo.  
Que muchas sean las mañanas de verano  
en que llegues -¡con qué placer y alegría!  
a puertos nunca vistos antes.  
Detente en los emporios de Fenicia  
y hazte con hermosas mercancías,  
nácar y coral, ámbar y ébano  
y toda suerte de perfumes sensuales,  
cuantos más abundantes perfumes sensuales puedas.  
Ve a muchas ciudades egipcias  
a aprender, a aprender de sus sabios.

Ten siempre a Itaca en tu mente.  
Llegar allí es tu destino.  
Más no apresures nunca el viaje.  
Mejor que dure muchos años  
y atracar, viejo ya, en la isla,  
enriquecido de cuanto ganaste en el camino  
sin aguardar a que Itaca te enriquezca.

Itaca te brindó tan hermoso viaje.  
Sin ella no habrías emprendido el camino.  
Pero no tiene ya nada que darte.

Aunque la halles pobre, Itaca no te ha engañado.  
Así, sabio como te has vuelto, con tanta experiencia,  
entenderás ya qué significan las Itacas.



## Referencias Bibliográficas

- ABALDE, E; PAZ, J; MUÑOZ CANTERO, M y RÍOS DE DEUS, M.P. (2002). Evaluación Docente vs. Evaluación de la Calidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, N° 8, (en línea) (pp. 103-134). Consultado el 16 de enero 2009, en [http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm)
- -- (2002) La evaluación de la docencia en las universidades españolas. En AIDIPE, *Ponencia del II Congreso Virtual AIDIPE*. Consultado el 24 de enero 2009, en <http://www.uv.es/aidipe/CongVirtual3/ponencia3.doc>
- ABOITES, H. (1999). La cultura de la evaluación en México y la evaluación de los académicos. En Rueda Beltrán, M y Landesmann, M (coord.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* México: UNAM, CESU (pp. 34-55)
- AIELLO, M (2003) *El impacto de la evaluación institucional universitaria en la cultura académica de los profesores*. Tesis Doctoral. Departament de Didàctica i Organització Educativa- Universitat de Barcelona (mimeo)
- ALBATCH, P.G. Y KELLY, G. P, (1990). *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid: Mondadori.
- ALKIN, C. (1969) Evaluation Theory Development. En *Evaluation Comment*, n°2, V1. (pp.2-7)
- ALVAREZ MÉNDEZ, J. M (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- ANECA (2005) *Programa de Evaluación de Profesorado: Principios y Orientaciones para la Aplicación de los Criterios de Evaluación*. Madrid: ANECA. Consultado el 22 de febrero de 2009, en [www.aneca.es/modal\\_eval/pep\\_nuevo\\_orientaciones.html](http://www.aneca.es/modal_eval/pep_nuevo_orientaciones.html)
- ANGULO F. (1993) La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al por qué y al cómo. En *Cuadernos de Pedagogía*, N° 219: Barcelona
- ARANA, M. B. (2004) La Evaluación en el Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores. La UNMDP como análisis de caso. En *Anales Congreso Rapes 2004*. Consultado el 4 de agosto de 2008, en <http://rapes.unsl.edu.ar>

- ARAUJO, S. (2003). *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. Buenos Aires: Al Margen.
  - ARBESU, M I y RUEDA, M (2003). La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente. *Revista Reencuentro y análisis de problemas universitarios*, núm. 36, (pp. 56-65). México: UAM-Xochimilco
  - ARBESÚ, M. I (2004) Evaluación de la docencia universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, N°. 23. (en línea) (pp. 863-890). Consultado el 14 de marzo de 2009, en <http://docente.uco.mx/kkral/Articulos/evaluacion%20de%20la%20docencia%20universitaria.pdf>
- ARBIZU, F. (1994). *La función docente del profesor universitario*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- BACHARACH, S. (1989) Organization Theories: some criteria for evaluation. *Academy of Management Review*, N° 14. (pp. 496 – 515) Consultado el 12 de febrero 2009, en [http://cunningham.tamu.edu/KINE%20682%20Material/Research%20Colloquium/Theory%20and%20Theory%20Development/Bacharach%20\(1989\)%20\(AMR\).pdf](http://cunningham.tamu.edu/KINE%20682%20Material/Research%20Colloquium/Theory%20and%20Theory%20Development/Bacharach%20(1989)%20(AMR).pdf)
- BACHELARD, G (1973) *Epistemología*. Madrid: Anagrama
  - BAIN, K. (2005) *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Publicacions de la Universitat de Valencia
  - BALDRIGE NATIONAL QUALITY (S/D), *Pautas para su implementación en la educación*. Consultado el 14 de marzo de 2008, en <http://www.nist.gov/baldrige/enter/education.cfm>.
  - BARRIGÜETE, L.M (2011) *Organización y gestión de instituciones y programas educativos*. Madrid: La Catarata
  - BARRÓN, C., ROJAS, I. Y SANDOVAL, R. M. (1996) Tendencias en la formación profesional universitaria en educación. Apuntes para su conceptualización *Revista Perfiles Educativos*, N° 18 (pp. 65-74).
  - BARBETT, R (2008) *Para una Transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Octaedro

- BASTIDA TORRÓNTEGUI, A. (2007). “El apoyo académico a los deportistas de élite en edad escolar. Estudio comparado de las disposiciones y medidas adoptadas en España por la Comunidades Autónomas”. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia, España. Consultado el 22 de marzo 2009, en <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0909108-132259/>
- BAUTISTA GARCIA VERA, A. (2007) Alfabetización Tecnológica Multimodal e Intercultural *Revista de Educación*, Nº 343 pp. 589-600, (en línea) Consultado el 2 de noviembre de 2010 en [http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343\\_24.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_24.pdf)
- BECHER, T. & TROWLER, P. (2001). *Academic tribes and territories*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & The Open University Press.
- BEREDAY, Z. F. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Barcelona: Herder.
- BERICAT, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel
- BIGGS, J. (2006) *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea
- BOLÍVAR, D. et al (2005). ¿Formar al profesorado de secundaria en la Universidad de Granada?, ¿para qué?. Consultado el 14 de diciembre de 2008, en <http://firgoa.usc.es/drupal/node/41527>
- BOURDIEU, P; CHAMBERED J.C y PASSERÓN J. C (1975) *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- BRUNNER, J. J. (1990). *Educación Superior en América latina: Cambios y desafíos*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- CANO, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- CLARK, B. (1987). *The academic life: small words, different words*. Princenton: Carnegie Foundation for Advanced of Teaching
- CARDOSO VARGAS, H. (2005) La evaluación del docente. *Odisea: Revista electrónica de pedagogía*. Nº 5. (en línea) (pp. 1-10) Consultado el 14 de abril de 2008, en <http://odiseo.com.mx>

- CARR, W. y KEMMIS, S (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación – acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca. (copia)
- CARR, W. (1996). Una teoría crítica para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata. (copia)
- CAVAFIS, C.P (1999) *Antología Poética*. Madrid: Alianza
- CEA D'ANCONA, M. (1999) *Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- COOK, C. M. (2002) "La evaluación de universidades: experiencias y consecuencias". Conferencia pronunciada en el Seminario *La experiencia norteamericana en acreditación institucional de la Educación Superior*. Buenos Aires: CONEAU (mimeo)
- COOK, T. D. Y REICHARDT, CH. S (1986) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- COMISIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA (1997) *Lineamientos para la evaluación institucional*. Buenos Aires: CONEAU/Ministerio de Educación.
- COLÁS BRAVO, M. P. Y REBOLLO CATALÁN, M (1993) *Evaluación de programa: Una guía práctica*. Barcelona: Kronos.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1991) *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal
- CRISPIN BERNARDO, Ma, L; LUZ ROMAN, M y MOYO, C (2000) “Vinculación de los procesos evaluativos a la formación docente”. En Rueda, M y Díaz Barriga, F (coord.) *Evaluación de la docencia: perspectivas actuales*. México: Paidós. (pp. 341-364)
- CRONBACH, LT. (1980) *Toward reform of program evaluation*. San Francisco: Jossey Bass (traducción)
- COWEN, R. y STOKES, P. (1982) *Methodological Issues in Comparative Education*. London: LACE.
- CHEHAYAR R Y KURI, E. (1999). *Hacia el Futuro de la Formación Docente en Educación Superior. Estudio Comparativo y Prospectivo*. México: CESU-UNAM-Plaza y Valdés.

- DAY, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- DARLING – HAMMOND, L (1997). “Evolución de profesores: nuevos papeles y métodos”. En Millnan J y Darling Hammond, L. *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla. (pp. 23 – 47)
- DE ALBA, A; DÍAZ BARRIGA, A y VIESCA, M (1984) Evaluación: análisis de una noción. *Revista Mexicana de Sociología*, Año XLVI, Vol. XLVI, N° I, (en línea) (pp. 175-204) Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM. Consultado el 12 de febrero de 2009, en [http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf/1984\\_evaluacion\\_analisis\\_nocion.pdf](http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf/1984_evaluacion_analisis_nocion.pdf)
- DE JUAN HERRERO, J; PÉRRERZ CAÑAVERAS, R. M; GÓMEZ TORRES, M. J.; VIZCAYA MORENO, M. F. y MORA PASCUAL, J.M, (2007) Buenas Prácticas en la Evaluación de la Docencia y del Profesorado Universitario, *Redes de investigación docente: Espacio Europeo de Educación Superior*, Vol. 1, (pp. 155-182), Universidad de Alicante. Consultado el 14 de diciembre de 2008, en <http://blogs.ua.es/jdjdjp/files/2007/06/evaluadocencia.pdf>
- DENZIN, N. K. (1989). *Strategies of Multiple Triangulation. The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: Mc Graw Hill.
- DE MIGUEL, M; MORA, J. G. y RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1991). *La evaluación de las Instituciones Universitarias*. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades.
- DÍAS SOBRINHO, J (1995) “Educação y Avaliação: técnica y ética”. Balzan, N.C. y Días Sobrinho, J (org) *Avaliação Institucional. Teoría e experiencias*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- -- (2004) *¿Avaliação ética y política en función de la educación como derecho público o como mercancía?* *Revista Educación Social* vol.25 no.88 Especial, Oct. 2004, Campinas, Brasil.
- DÍAZ BARRIGA, A (2005) Riesgos de los Sistemas de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. *Seminario Regional: Las nuevas tendencias de la evaluación y acreditación en América Latina y el Caribe*, CONEAU- IESAL / UNESCO. Buenos

Aires, junio 2005, (pp. 1-17) Consultado el 12 de mayo de 2007, en [www.angeldiazbarriga.com/.../riesgos\\_sistemas\\_acreditacion.pdf](http://www.angeldiazbarriga.com/.../riesgos_sistemas_acreditacion.pdf)

- DUBAR, C (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colina. (traducción)
- ECKSTEIN, M.A. Y NOAH, H.J. (1969) *Scientific Investigations in Comparative Education. An anthology illustrating the strategy and tactics of comparative education*. Londres: The Macmillan Company.
- ÉCUYER, J. (1997) Evaluación de la calidad: hacia estándares y criterios internacionales en las áreas técnicas y vocacionales la experiencia canadiense. *Revista Educación Superior*, N° 97 (en línea). Consultado el 10 de mayo de 2006, en [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res097/art2.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res097/art2.htm)
- ELLIOT, P. (1975). *Sociología de las profesiones*. México: Tecnos.
- ELLIOT, J (1997) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata
- EPSTEIN, E. H. (1983). Recientes tendencias en la teoría de la Educación Comparada. *Revista Educar*, N° 3, (pp. 7-23). Monográfico: Pedagogía Comparada
- ESCUDERO ESCORZA, T (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual: Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, N° 1, (en línea) Consultado el 12 de noviembre de 2009, en [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm)
- EUROPEAN COMMISSION (1999) *Evaluating socioeconomic program. Principal evaluation, techniques and tools (3)*, Luxembourg: Office of Official Publication of the European Communities: Menas Collection.
- FERNÁNDEZ DÍAZ, M.J.; ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M. y HERRERO TORANZO, E. (2002) *La Dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Síntesis.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M (2001) A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 25. (en línea) (pp. 4-6) Consultado el 15 de marzo de 2007, en <http://www.oei.es/oeivirt/docentes.htm>.

- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2007) El desarrollo profesional el Docente Universitario. *Revista de la Universidad de Granada*. (en línea) Consultada el 26 de mayo de 2007, en [http://www.ice.urv.es/cursos/docencia\\_universitaria/pfpa07.pdf](http://www.ice.urv.es/cursos/docencia_universitaria/pfpa07.pdf)
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2004) La Universidad en América Latina frente a nuevos desafíos políticos, sociales y académicos. En Fernández Lamarra, N (comp.) *La gestión universitaria frente a la crisis, la integración regional y el futuro*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- -- (2007) *Educación Superior y calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de Evaluación y Acreditación*. Buenos Aires: EDUNTREF
- -- (2010) *Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina*. México: ANUIES (pp155-166)
- FERNÁNDEZ, LAMARRA, N Y COPPOLA, N. (2008). La Evaluación de la Docencia Universitaria en Argentina. Situación, Problemas y Perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, N° 1, Vol. 3e, (en línea) (pp. 96-123). Consultado el 17 de marzo de 2009, en [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3\\_e/art7.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art7.pdf).
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N Y MARQUINA, M (2008) La profesión académica en argentina: explorando su especificidad en el marco de las tendencias internacionales. *Revista Alternativas*. N° 52. (pp. 19 – 38) San Luis: Universidad Nacional de San Luis
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1995). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica*. Madrid: Siglo XXI.
- -- (2004) *Las tareas de la profesión de enseñar: práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Madrid: Siglo XXI
- FERRATER MORA, J. (1941) *Diccionario de Filosofía*. México: Atlante.
- FERRER JULIÁ, F. (2002) *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación, cultura, poder y participación*. Barcelona: Paidós.
- FLORES J.G. y ALONSO, C.G. (1995) Using focus groups in educational research, *Evaluation Review Sociology at Surrey*. Vol. 19, N° 1. (pp. 84-101). (Traducción

disponible en: *Lecturas de Investigación y Estadística I*. Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la FFyL UBA- Argentina).

- GAIRIN SALLAN, J. (et. al) (2006). *Proceso de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas*. Madrid: CIDE.
- GARCIA VALLINAS, E (2008) Prologo: Empleo, formación y justicia social. *Revista Tavira*, Nº 24 (en línea) Consultado: 22/10/2010 en <http://www.oei.es/14526.htm>
- GARDUÑO ESTRADA, L (1999) Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación - OEI*. Nº 21 sep- dic. (en línea) Consultado el 15 de octubre de 2010 en <http://www.rieoei.org/rie21a06.htm>
- GARCÍA RODRIGUEZ, M. P (2004) *Las Herramientas de la calidad aplicadas a la Universidad. Evaluación y Formación Permanente del Profesorado*. España: Universidad de Huelva.
- GARCIA DE FANELLI, A. M et. al (2009). *La Profesión académica en la Argentina: carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. Buenos Aires: CEDES
- GARCÍA GARRIDO, J. L (1982) *Educación Comparada. Fundamentos y Problemas*, Madrid: Dykinson.
- -- (1991). *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.
- -- (1997) Evaluación de los sistemas educativos: una corriente en alza. En *Atraverse a educar: Anales Congreso de Pedagogía*. (pp. 15-35). Madrid: Narcea
- GARCÍA MONTALVO, J (2001) *Formación y empleo de los graduados de enseñanza superior en España y en Europa*. Universitat Pompeu Fabra, Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. España: BANCAJA.
- GARCÍA - VALCÁRCEL MUÑOZ - REPISO, A. (1992). Características del buen profesor universitario según estudiantes y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, Nº 10, (pp. 31-50).
- -- (2001) *La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional* Madrid: La Muralla
- GEERTZ, C (1976) *El proceso ideológico* Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo

- GIMENO LLORENTE, M. P (1995) *Teoría crítica de la educación*. Madrid: UNED
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1982). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficacia*. Madrid: Morata.
- -- (1992). “La evaluación en la enseñanza”. En Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid : Morata
- GIMENO SACRISTÁN, J y PÉREZ GÓMEZ, A (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: AKAL.
- GIROUX, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- GÓMEZ, V. M. Y TENTI FANFANI, E. (1989). *Universidad y profesiones*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- GONZALEZ JIMENEZ, F. E.; MACÍAS GÓMEZ E; RODRIGUEZ SANCHEZ, M.y AGUILERA GARCÍA, J. L. (2009). Prospectiva y evaluación del ejercicio docente de los profesores universitarios como exponente de buena calidad. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. V. 6, N 2. 38-48, UOC. (en línea). Consultado 17/1/11 en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=78012947010#>
- GONZÁLEZ, R, et al, (1996). Una aproximación al estudio de la docencia de calidad: el buen docente universitario. En *Evaluación educativa. Evaluación Institucional: Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. (pp. 159-168). Salamanca: IUCE-Universidad de Salamanca.
- GOETZ, J. P. y LE COMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata
- GLASSER, B (2002). Conceptualization: On theory and theorizing using grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 1 (2). Article 3. Retrieved (en línea) Consultado: 16 de marzo de 2009, en <http://www.ualberta.ca/~ijqm/>
- GLASSER, B, y STRAUSS, A (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategic for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company. (pp 61 - 62 y 111- 112). (Traducción disponible en: *Lecturas de Investigación y Estadística I*. Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras UBA- Argentina).

- GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION (GUNI), (2007) *Informe Guni. Educación superior en el mundo: acreditación para la garantía de calidad: ¿qué está en juego?* Londres: Mundi-Prensa Libros.
- GONZÁLEZ, F. E; MACÍAS, E.; RODRÍGUEZ, M.; AGUILERA, J. L. (2009) Prospectiva y evaluación del ejercicio docente de los profesores universitarios como exponente de buena calidad. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* (en línea) Vol. 6, Nº 2. UOC. Consultado el 24/10/10, en [http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/2996/1/v6n2\\_gonzalez\\_etal.pdf](http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/2996/1/v6n2_gonzalez_etal.pdf)
- GONZÁLEZ PÉREZ, M (2001) La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. En *Revista Cubana de Educación Médica Superior*; 15(1) (en línea) (pp85-96) Consultado el 21 de noviembre de 2010 en [http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol15\\_1\\_01/ems10101.pdf](http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol15_1_01/ems10101.pdf)
- GUBA, E (1989) “Criterios de Credibilidad en la Investigación Naturalista”. En Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: AKAL. (pp. 148-164)
- HABERMAS, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra
- HERNÁNDEZ, N y SÁNCHEZ, N (S/D) *Divergencias y convergencias en la Teoría Fundamentada (Método Comparativo Continuo)* (en línea) (pp. 123-135) Consultado 26 de marzo de 2009, en <http://www2.scielo.org.ve/pdf/rce/v18n32/art06.pdf>
- HERNÁNDEZ ARMENTEROS J. (Dir.) (2010) *La Universidad española en cifras*. (en línea). En Información académica, productiva y financiera de las universidades españolas: Año 2008. Indicadores universitarios Madrid: CRUE
- HARGREAVES, A. (comp.) (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HARVEY, L. Y GREEN, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Nº 18, (pp 9-34)
- HERNÁNDEZ NODARSE, M (2006) La evaluación del aprendizaje: ¿estímulo o amenaza? *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 38. (en línea) Consultado el 22 de mayo de 2008, en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1170Hernandez.pdf>

- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R Y OTROS (2006) *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw –Hill.
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J. (1994). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- HOUSE, E. R (1994) *Evaluación, Ética y Poder*. Madrid: Morata
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1997) *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo*. México: Trillas.
- KELLS, H (1993) “Sistemas nacionales de garantía y control de la calidad académica” En Vesuri, H (comp) *La evaluación académica: enfoques y experiencias*. Paris: CRE - UNESCO
- KNIGHT, P (2005) *El profesorado de educación superior: formación para la excelencia*. Madrid: Narcea
- IBARRA COLADO, E (2000) Claroscuros de la evaluación de los académicos. ¿Qué sabemos? ¿Qué nos falta? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (en línea) (pp. 377-386), vol. V, N° 10, jul-dic. (copia)
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- -- (2001): “La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro”. En: Marcelo, C. (editor). *La función docente*, pp. 27-41. Madrid. Síntesis.
- -- (2007) *10 Ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó
- JORNET, J. M y TEJEDOR, F. J. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, N° Especial. (en línea) Consultado el 23 de marzo de 2008, en <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-tejedorjornet.html>
- JORNET, JM; PERALES MONTOLÍO M; GONZÁLEZ SUCH J (2010) Evaluación de las políticas sobre la actividad docente del profesorado universitario. *Revista Fuentes*, N° 10. (en línea) Consultado el 27 de diciembre de 2010, en [www.revistafuentes.es/gestor/apartados\\_revista/pdf/.../gcrndmmf.pdf](http://www.revistafuentes.es/gestor/apartados_revista/pdf/.../gcrndmmf.pdf) (pp. 33-51)

- KATZ, E. Y LAZARFELD, P. F. (1955). *Personal influence: The part played by people in the flow of mass communication*. Illinois: Free Press. (Traducción disponible en: *Lecturas de Investigación y Estadística I*. Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la FFyL UBA- Argentina).
- LÁZARO LORENTE, L. M. (2001) La educación superior en Europa: el desafío dependiente de la equidad. En Lázaro Lorente, L. M: *Problemas y desafíos para la educación en el siglo XXI en Europa y América Latina*. Valencia: Universidad de Valencia. (pp. 59-90)
- LE THÁNH KHOI (1990). Hacia una teoría general de la educación. En ALTBACH, P.G. y KELLY, G.P. (comp). *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid: Mondadori. (pp. 245-264).
- LÓPEZ SEGRERA, F (2008) Tendencias de la Educación Superior en el Mundo y en América Latina y Caribe. *Revista Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, vol. 13, N°. 2, (en línea) (pp. 267-291). Consultado el 16 de enero de 2009, en <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n2/03.pdf>
- LOREDO, J (2000) *Evaluación de la práctica docente en educación superior, un acercamiento de los instrumentos de evaluación*. México: Porrúa
- LUNA, E (2000). Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejada en los cuestionarios de evaluación de la docencia. En Ruda, M y Díaz Barriga, F (comp.) *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 63-84). México: Paidós.
- -- (2004). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por parte de los alumnos: recomendaciones para su utilización. En Rueda, M y Díaz Barriga, F (coord.) *La evaluación de la docencia en la universidad* (pp. 98-121). México: UNAM- Plaza y Valdés.
- LUNA, E, VALLE, C y TINAJERO, G. (2004). Evaluación de la docencia. Vicisitudes de un proceso institucional. En Rueda, M (coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil*, (pp. 169-183). México: ANUIES -Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- LUNA, E. y TORQUEMADA, A (2008) Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda. *Revista Electrónica de*

*Investigación Educativa. Especial.* (en línea) Consultado el 12 de enero de 2009, en <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-lunatorquemada.htm>.

- MARCELO, C. (1995). *La formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MARTORELL, M. C. y GONZÁLEZ, R. (1997). *Entrevista y consejo psicológico*. Madrid: Síntesis.
- MARQUEZ, A. G (1972). *Educación Comparada. Teoría y Metodología*. Buenos Aires: El Ateneo.
- MARQUINA, M (2006) *La evaluación por pares en el escenario actual de aseguramiento de la calidad de la educación superior* (en línea). Buenos Aires: CONEAU. Consultado: 13 de marzo de 2008 en [www.coneau.gov.ar/archivos/1331.pdf](http://www.coneau.gov.ar/archivos/1331.pdf).
- MATEO, J (2000). *La evaluación educativa y su práctica y otras metáforas*. Cuadernos de Educación N° 33. Barcelona: Horsi –ICE/ UB (pp. 94-96)
- MATEO, J.; ESCUDERO ESCORZA, T.; DE MIGUEL, F.; MORA, J. G. Y RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1996). La Evaluación del profesorado. Un tema a debate. *Revista de Investigación Educativa*. N° 14 (pp. 73-93).
- MAYORGA FERNÁNDEZ, M. J. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, N° 10, (en línea) Consultado el 18 de abril 2009, en [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2\\_6.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm).
- -- (2004). *Programa de Evaluación de la Docencia Universitaria (EDU). Una apuesta por la calidad*. España: Dykinson.
- MEDIANO, C (1996). *Evaluación de Programas Educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. Madrid: UNED
- MENA MANRIQUE, A. M y MÉNDEZ PINEDA, J. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 49. (en línea) Consultado el 15 de abril de 2009, en <http://www.rieoei.org/deloslectores/2859Manriquev2.pdf>
- MÉRIDA, R (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *Revista Electrónica de Investigación*

*Educativa*, N° 8. (en línea) Consultado el 28 de mayo de 2007, en <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-merida.html>

- MERTON, R. Y KENDALL, P. (1981). *The Focused interview*, London: Sage Publications.
- MC KERNANN, J. (1999) *Investigación acción y curriculum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata
- MINISTERIO DE EDUCACION DE ESPAÑA (1992) *La Formación del Profesor Universitario*. Madrid: ME
- MONCLUS, A. (coord.) (2005) *Las perspectivas de la educación actual*. Salamanca: Témpora.
- (2009) Una alternativa al choque de civilizaciones: El modelo educativo y cultural de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de Educación* (en línea) N° 50. (pp. 155-172). OEI. Consultado el 13/01/11 en <http://www.rieoei.org/rie50a08.htm>
- MORIN, E (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión
- MOLERO LÓPEZ BARAJAS y RUIZ CARRASCOSA, J (2005) La Evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa* (en línea) vol. 23, n.º 1 (pp. 57-84) Consultada el 4 de agosto de 2010
- MURILLO, F. J (2004). Nuevos avances en la mejora de la escuela. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, N° 329 (pp. 48-55).
- -- (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. En *Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia*. México: UAM – IISUE – RIED.
- -- y otros (2007) *Evaluación del desempeño y carrera profesoral docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. OREALC-UNESCO. (en línea) Consultado el 6 de noviembre de 2008, en [http://www.oei.es/docentes/evaluacion\\_desempeno\\_carrera\\_docente\\_2\\_edicion\\_2007.pdf](http://www.oei.es/docentes/evaluacion_desempeno_carrera_docente_2_edicion_2007.pdf)

- NATRIELLO, G (1997) “Consecuencias deseadas e imprevistas: propósitos y efectos de la evaluación del profesorado”. En Millman, J y Darling Hammond, L. (coord.) *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.
- NEAVE, G. (1988). On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe 1986 - 1988. *European Journal of Education*, Vol. 23. Nº 1 (pp. 7-23)
- NEAVE, G y VAN VUGH, F (1991) *Prometeo Encadenado: Estado y Educación Superior en Europa*. Barcelona: Gedisa
- NEVO, D (1997) *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: OEI- Universidad de Deusto
- ORTÍ, A (1989). “La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semi-directiva y la discusión de grupo”. En Ibáñez J. y Alvira, F. *El análisis de la realidad social*. Madrid: Alianza Universidad. (pp. 153-186).
- PATTON, M. Q. (1997) *Utilization-Focused Evaluation: The New Century*. CA: Thousand Oaks: Sage Publications
- -- (2002) *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.) CA: Sage Publications
- -- (2010) *Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*. CA: Guilford Press
- PEDRÓ, F y PUIG, I (1998) *Las Reformas Educativas. Una perspectiva política y comparada*. Buenos Aires: Paidós
- PEDRÓ, F (1993). “Conceptos alternativos y debates teóricos- metodológicos en Educación Comparada”. En Schriewer, J y Pedró, F *Manual de Educación Comparada*. Vol. 2. Barcelona: PPU. (pp. 189-251)
- PEÑA, L (1997) A vueltas con los sexenios y la evaluación del personal investigador. *Boletín de la Asociación del Personal Investigador del Consejo Superior de Investigaciones Científicas*. Consultado el 14 de abril de 2010, en <http://www.eroj.org/Minerva/sexenios.htm>
- PEREZ CENTENO, C (2009) Profesión académica y docencia en la universidad argentina, ponencia presentada en el Seminario *El futuro de la Profesión Académica: desafíos para los países emergentes*. Buenos Aires (mimeo)

- PÉREZ GÓMEZ, A (1985) “Modelos contemporáneos de evaluación”. En Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A *La Enseñanza: Su Teoría y su Práctica* (pp. 95-138. y 426- 449) Madrid: Akal
- PÉREZ SERRANO, M. G (1999) *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea
- PEREYRA, M. A. (1989). La comparación, una empresa razonada de análisis. Los otros usos de la comparación. *Revista de Educación*, Número Extraordinario. (pp. 23- 76).
- -- (1990). *Introducción*. En Albatch P G y Kelly GP (comp.) *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid: Mondadori. (pp. 3-17)
- -- (1993). *La construcción de la Educación Comparada como disciplina científica*. En Shrierwer, J y Pedró F (comp.). *Manual de Educación Comparada. Volumen II: Teorías, investigaciones, perspectivas*. Barcelona: P.P.U. (pp. 255-324).
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- -- (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- PERRY, R. (1992). Teaching in higher education. En *Teaching and Teacher Education*, N° 8. (pp. 311-317).
- PETRACCI, M (2007). “La agenda de la opinión pública a través de la discusión grupal. Una técnica de investigación cualitativa: el grupo focal”. En Kornblit, A (coord.) *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales: modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- POISSANT, H. (2004). “La evaluación de la enseñanza universitaria. Algunas sugerencias para optimizar su utilización”. En Rueda, M (coord.) *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil*. México: ANUIES-UABJ. (pp. 85-110)
- POPKEWITZ, T. S. y PEREYRA, M. A (1998). “Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa”. En Pereyra, M. A (coord.) *Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado* Madrid: Pomares Corredor

- PRIETO PARRA, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente. Un Desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, N° 6 (en línea) (pp. 29-49) Consultada el 22 de marzo de 2006, en [http://csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Prieto\\_Parra.pdf](http://csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Prieto_Parra.pdf)
- QUINTANILLA, M. (1998). En pos de la calidad: notas sobre una nueva frontera para el Sistema Universitario Español, *Revista de Educación*, N° 315 (pp. 29-44).
- RAMA, C. (2006). El complejo futuro de la evaluación universitaria. El desafío de pasar el paradigma de evaluar la fábrica educativa de pregrado a la educación individualizada del postgrado. *Revista Educación XXI*, (135-148). Consultado 20 de febrero de 2008, en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=70600906#>
- RAMONET, I. (1998). *Pensamiento crítico vs. Pensamiento único*. Madrid: Temas a debate. (Apuntes de cátedra FFy L)
- RAVENTÓS SANTAMARÍA, F. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación. *Revista Educar*. N° 3. Monográfico Pedagogía Comparada, (pp. 61-75).
- -- (1990) *Metodología comparativa y pedagogía comparada*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- RICCO, G. (2001). *Plan Nacional de Evaluación de la calidad de las universidades*, Buenos Aires: Cuadernos del Consejo de Universidades de Argentina - CONEAU.
- RISTOFF, D. (2003) “Algumas definições sobre avaliação”. En Balzan, N. C y Dias Sobrinho, J (1995) *Avaliação Institucional. Teoría e experiencias*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- RIZZO, H (1999). La evaluación del docente universitario. *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*, N° 2. (en línea) Consultado el 22 de marzo de 2009, en <http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/37-rizo.pdf>
- -- (2005) Evaluación del desempeño docente. Tensiones y Tendencias. *Revista PRELAC*, (en línea), N° 1 (pp. 147- 163). Consultado el 22 de marzo de 2009, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf#144746>

- ROJAS SORIANO, R. (1990). *Métodos para la investigación social*. México: Plaza y Valdés.
- RODRIGUEZ, I, CRISPÍN BERNARDO, M. A y AVILA ROSAS, H (2000) “La evaluación formativa: estrategia para promover el cambio y mejorar la docencia”. En Rueda, M y Díaz Barriga, F (comp.) *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 63-84). México: Paidós.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S (1994). El desarrollo profesional del profesor universitario: algunas consideraciones sobre una experiencia. *Revista de Enseñanza Universitaria*, N° 7-8. Sevilla: Universidad de Sevilla- Instituto de Ciencias de la Educación. (pp. 35-55)
- -- (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, N° 331, (pp. 67 -99).
- -- (2007) La Evaluación del Profesorado dentro de los Sistemas de Garantía de Calidad de la Instituciones Universitarias. Ponencia presentada en el *Seminario La evaluación del profesorado dentro de los sistemas de garantía de calidad de las instituciones universitarias*. ANECA. Consultado el 12 de octubre de 2008, en [http://www.aneca.es/servicios/docs/burgos07\\_02\\_rodriguez.pdf](http://www.aneca.es/servicios/docs/burgos07_02_rodriguez.pdf).
- ROLDÁN GARCÍA, E (1998). Los grupos de discusión en la investigación en Trabajo Social y Servicios Sociales. En *Cuadernos de Trabajo Social*. (en línea) Universidad Complutense de Madrid. Consultado el 22 de abril de 2009, en <http://revistas.ucm.es/trs/02140314/articulos/CUTS9898110133A.PDF>
- ROSELLÓ, P. (1978). *La teoría de las corrientes educativas*. Barcelona: Promoción Cultura.
- RUÉ, J (2007) *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea
- RUEDA, M y DÍAZ BARRIGA, F. (2000) “Problemas y perspectivas en la evaluación de la docencia universitaria: presentación”. En Rueda, M y Díaz Barriga, F (coord.) *Evaluación de la docencia: perspectivas actuales*. México: Paidós. (pp. 13-22)
- RUEDA, M. (2004). La evaluación de la relación educativa en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 6, N° 2. (en línea) Consultado el 17 de mayo de 2009, en <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-rueda.html>

- -- (2008) La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas en México. *Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia*. México: UAM – IISUE – RIED. (pp. 5 – 22)
- -- (2008) Presentación al documento de la Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (RIIED). *Revista Perfiles Educativos* (pp128-135)
- -- (2010) Reflexiones generales a considerar en el diseño y puesta en operación de programas de evaluación de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, (en línea) Vol. 3, N° 1. Consultado el 3 de marzo de 2011, en [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1\\_e/reflexiones.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/reflexiones.pdf)
- -- (2011) *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Evaluación del desempeño docente en las universidades*. México: IISUE y Bonilla Artigas.
- SABAN VERA, C (2009) “Educación permanente y aprendizaje permanente”: dos modelos teórico-aplicativos diferentes. *Revista Iberoamericana de Educación* (en línea). N° 52. Consultado el 18/1/11 en <http://www.rieoei.org/rie52a10.htm>
- SAMAJA, J (1993) *Epistemología y metodología*. Buenos Aires: EUDEBA
- SANCHEZ DELGADO, P. y GAIRIN SALLAN, J. (2008) *Planificar la Formación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: UCM
- SANCHEZ DELGADO, P. (1998) La detección de ideas previas dentro del complejo proceso de evaluación educativa. *Revista Apuntes de aula*, N° 3, mayo, (pp. 23-29). CPR de Motilla del Palancar (Cuenca).
- --(2005) “Educación del Profesorado”. En Sánchez Delgado, P (Coord.) *Enseñar y Aprender*. Madrid: Témpora. (pp. 243-262)
- -- (2005) “La investigación sobre la formación del Profesorado”. En Sánchez Delgado, P (Coord.) *Enseñar y Aprender*. Madrid: Témpora. (pp. 225-242)
- --(2007). Formación para la Docencia Universitaria. En Colén, M. T. e Imbernon, F. (Eds.). I Congreso Internacional “Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado”. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona y grupo FODIP.
- --(2009). Formación del profesorado no universitario y espacio europeo de educación superior. Avances en supervisión educativa. En *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*.

- SÁNCHEZ MARTÍNEZ, E (1994). La autonomía en debate. *Revista La Universidad*. Año 1 (pp. 71-75)
- SÁNCHEZ NUÑEZ, J. A (1996). El desarrollo profesional del docente universitario. *Revista Iberoamericana de Educación* (en línea). Consultado el 22 de febrero de 2009, en <http://www.rieoei.org/deloslectores/sanchez.PDF>
- SANCHO GIL, J (S/D) "Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos" (en línea) Universitat de Barcelona. Consultado 10 de agosto de 2010 en <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn28p41.pdf>
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid: Akal.
- -- (1996) *Evaluación Educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.
- -- (1999) 20 paradojas de la evaluación del alumnado de la Universidad Española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2 (1) (en línea). Consultado 02 de marzo de 2010 [http://www.upm.es/innovacion/cd/02\\_formacion/talleres/nuevas\\_met\\_eva/paradojas\\_evaluacion.pdf](http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_met_eva/paradojas_evaluacion.pdf)
- -- (2003) *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea
- SCRIVEN, M (1967). *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA)
- SIERRA CABALLERO, F. (1998). "Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social". En Galindo Cáceres, L (coord.) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman. (pp. 277-346)
- SIMONS H (1999) *Evaluación democrática de instituciones educativas*. Madrid: Morata
- SIERRA, JC; BUELA-CASAL, G; PAZ BERMUDEZ, M. (et al.) (2008) Análisis transnacional del sistema de evaluación y selección del profesorado universitario. En *INCI*, abr. 2008, vol.33, no.4, (pp. 251-257).

- SIRVENT, M. T. (2003). La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*. Buenos Aires: UBA.
- SOUTO, M. (1996) Formación de profesores universitarios: condiciones para la formulación de una carrera docente. *Revista IGLU*. 11. Québec: OUI
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.
- SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE MÉXICO (2007) *Documentos del Programa de Estímulos al Desempeño Docente*. Consultado el 12 de marzo de 2007, en [http://ses4.sep.gob.mx/wb/ses/programa\\_de\\_estimulos\\_al\\_desempeno\\_docente](http://ses4.sep.gob.mx/wb/ses/programa_de_estimulos_al_desempeno_docente)
- SHULMAN, L.S. (1998) Theory, practice, and the education of professionals. En *The Elementary School Journal*, N° 98. (pp. 511-526).
- SCHRIEWER, F. (1997) Concepto, métodos y técnicas en Educación Comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, N° 3. (pp. 61-81)
- STAKE, R (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- STAKE, R (2008) La ventaja de los criterios, la esencialidad del juicio. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol 1, número especial 3, (pp. 18-28) consultado 18 de setiembre de 2009, disponible en [www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3\\_e/art2.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art2.pdf)
- STENHOUSE, L (1985) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- STIGGINS, S. R Y DUQUE, D (1988). *The Case for Commitment to Teacher Growth: Research on Teacher Evaluation*. New York: State University of New York.
- STRAUSS, A. Y CORBIN, J.(1994).”Grounded Theory Methodology - An Overview”. En Denzin N. K. and. Lincoln Y. S (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- STRONGE, J. H (1997). *Evaluating Teaching. A guide to current thinking and best practice*. Londres: Thousands Oaks - Cla Corwing Press. Inc.
- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- TEDESCO, J. C (2001) “Educación y nuevo capitalismo en América Latina”. En Lázaro Lorente, L.M *Problemas y desafíos para la educación en el siglo XXI en Europa y América Latina*. Valencia: Universidad de Valencia. (pp. 47-58)
- TEJEDOR, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, N° 21. (pp. 153-182).
- TEJEDOR F. J Y RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J. L (1996) *Evaluación educativa. Evaluación Institucional: fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. Salamanca: IUCE-Universidad de Salamanca.
- TEJEDOR F.J Y GARCÍA - VALCÁRCEL, A (1996) *La evaluación de la calidad de la docencia universitaria, en el marco de la evaluación institucional, desde la perspectiva del alumno*. Salamanca: IUCE-Universidad de Salamanca. (pp. 94-96)
- TENTI FANFANI, E (1995) Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año IV, N° 7. Buenos Aires: UBA. (pp. 17-25).
- -- (2008) Sociología de la profesionalización docente. *Ponencia del Seminario Internacional: Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar*. CIEP. Consultado el 15 de marzo de 2009, en <http://www.ciep.fr/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf>
- TIANA FERRER, A (1996). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 10, enero-abril (pp. 46-47).
- TORRES, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata
- VALDÉS VELOZ, H (2000) Evaluación del Desempeño Docente. Ponencia presentada por Cuba, *Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente*. Consultado el 12 de enero de 2009, en <http://www.oei.es/de/rifad01.htm>.
- TYLER L & BERNASCONI, A (1999) Evaluation of Higher Education in Latin America: Three Orders of Magnitude. En *Development Discussion Papers*. N° 700.

USA: Harvard Institute for International Development. Consultado 15/11/11 en <http://www.cid.harvard.edu/hiid/700.pdf>

- VALENZUELA FERNÁNDEZ, L y ROSAS FERRER, J. A (2001). *Los criterios Baldrige aplicados a la gestión por calidad total y a la excelencia en el desempeño de la educación universitaria*. Consultado el 24 de enero de 2008, en <http://www.face.ubiobio.cl/webfile/media/42/version%206/los%20criterios.pdf>
- VAILLANT, D y MARCELO, C. (2001): *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe
- VAILLANT, D. y ROSSEL, C. (2006) *Docentes en Latinoamérica hacia una radiografía de la profesión*. PREAL (pp. 21- 47). Consultado el 12 de marzo de 2007, en [www.preal.org](http://www.preal.org).
- VALLE, J.M (2010) “El método comparativo en educación. Fases de una investigación en educación comparada”. (mimeo)
- VALLES, M.S. (2002) Entrevistas cualitativas. *En Cuadernos Metodológicos*, Nº 32, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- VELLOSO, A y PEDRÓ, F. (1991) *Manual de Educación Comparada*. Vol. I. Conceptos Básicos. Barcelona: PPU.
- VILLAROEL, C. (1995). La Enseñanza universitaria: de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento. *Revista Educación Superior y Sociedad*, Vol. 6, Caracas: OREALC - UNESCO.
- VAIN, P (1998) *La Evaluación de la Docencia Universitaria: un problema complejo*. (Documentos de trabajo). Buenos Aires: CONEAU.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I (1993) *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico - epistemológico*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina
- WENGRAF, T (2001). *Qualitative research interviewing: biographic narrative and semi-structured method*. London: Sage.
- WINCH, C (1996) *Quality and Education* London: Redwood Books
- ZABALZA, M. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea



## Fuentes de datos estadísticos

### Argentina

Ministerio de Educación – Secretaria de Políticas Universitarias *Anuario de estadísticas universitarias* (2009) Disponible en:

[http://www.mcye.gov.ar/spu/guia\\_tematica/estadisticas\\_y\\_publicaciones/estadisticas\\_y\\_publicaciones.html](http://www.mcye.gov.ar/spu/guia_tematica/estadisticas_y_publicaciones/estadisticas_y_publicaciones.html)

### España

Ministerio de Educación y Ciencia –Consejo de Coordinación Universitaria. *Datos y Cifras del Sistema Universitario* (curso 2009- 2010)

Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/79319368/La-Universidad-Espanola-en-Cifras-2010>

### México

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES (2006) *Anuario Estadístico 2006\_2007* Disponible en:  
[www.anuies.mx/servicios/e\\_educacion/index2.php](http://www.anuies.mx/servicios/e_educacion/index2.php)

PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA (2006) “Sexto informe de gobierno”.

<http://sexto.informe.fox.presidencia.gob.mx/index.php.idseccion=>



**ANEXOS**



**Anexo A**

**Entrevistas de Argentina, España y México. Véase CD adjunto.**



## Anexo B

### Legislación de referencia

Argentina

*Ley de Educación Superior – N° 24.521*

*Artículos relacionados con la docencia*

Capítulo 3

Derechos y Obligaciones

Artículo 11° - Son derechos de los docentes estatales de las instituciones estatales de educación superior, sin perjuicio de lo dispuesto por la legislación específica:

- a) Acceder a la carrera académica mediante concurso público y abierto de antecedentes y oposición;
- b) Participar en el gobierno de la institución a la que pertenecen, de acuerdo a las normas legales pertinentes;
- c) Actualizarse y perfeccionarse de modo continuo a través de la carrera académica;
- d) Participar en la actividad gremial.

Artículo 12° - Son deberes de los docentes de las instituciones estatales de educación superior:

- a) Observar las normas que regulan el funcionamiento de la institución a la que pertenecen;
- b) Participar en la vida de la institución cumpliendo con responsabilidad su función docente, de investigación y de servicio;
- c) Actualizarse en su formación profesional y cumplir con las exigencias de perfeccionamiento que fije la carrera académica.

Artículo 13° - Los estudiantes de las instituciones estatales de educación superior tienen derecho:

- a) Al acceso al sistema sin discriminaciones de ninguna naturaleza.
- b) A asociarse libremente en centros de estudiantes, federales nacionales y regionales, a elegir sus representantes y a participar en el gobierno y en la vida de la institución, conforme a los estatutos, lo que establece la presente ley y, en su caso, las normas legales de las respectivas jurisdicciones;
- c) A obtener becas, créditos y otras formas de apoyo económico y social que garanticen la igualdad de oportunidades y posibilidades, particularmente para el acceso y permanencia en los estudios de grado, conforme a las normas que reglamenten la materia;
- d) A recibir información para el adecuado uso de la oferta de servicio de educación superior;
- e) A solicitar, cuando se encuentren en las situaciones previstas en los artículos 1ero y 2do de la ley 20.596, la postergación o adelanto de exámenes o evaluaciones parciales o finales cuando las fechas previstas para los mismos se encuentren dentro del período de preparación y/o participación.

Artículo 14° - Son obligaciones de los estudiantes de las instituciones estatales de educación superior:

- a) Respetar los estatutos y reglamentaciones de la institución en la que estudian;
- b) Observar las condiciones de estudio, investigación, trabajo y convivencia que estipule la institución a la que pertenecen;
- c) Respetar el diseño, las diferencias individuales, la creatividad personal y colectiva y el trabajo en equipo

Artículo 36° - Los docentes de todas las categorías deberán poseer título universitario de igual o superior nivel a aquel en el cual ejercen la docencia, requisitos que sólo se podrá obviar con carácter estrictamente excepcional cuando se acrediten méritos sobresalientes, Quedan exceptuados de esta disposición los ayudantes-alumnos. Gradualmente se tenderá a que el título máximo sea una condición para acceder a la categoría de profesor universitario.

Artículo 51° - El ingreso a la carrera académica universitaria se hará mediante concurso público y abierto de antecedentes y oposición, debiéndose asegurar la constitución de jurados integrados por profesores por concurso, o excepcionalmente por personas de idoneidad indiscutible aunque no reúnan esa condición, que garanticen la mayor imparcialidad y el máximo rigor académico. Con carácter excepcional, las universidades e institutos universitarios nacionales podrán contratar, al margen del régimen de concursos y sólo por tiempo determinado, a personalidades de reconocido prestigio y méritos académicos sobresalientes para que desarrollen cursos, seminarios o actividades similares. Podrán igualmente prever la designación temporaria de docentes interinos, cuando ello sea imprescindible y mientras se sustancia el correspondiente concurso. Los docentes designados por concurso deberán presentar un porcentaje no inferior al setenta por ciento (70%) de las respectivas plantas de cada institución universitaria.

## España

*Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*

*Capítulos referidos a las categorías docentes en las universidades españolas.*

### TÍTULO IX

Del profesorado

#### CAPÍTULO I

De las Universidades públicas

Artículo 47. Personal docente e investigador.

El personal docente e investigador de las Universidades públicas estará compuesto de funcionarios de los cuerpos docentes universitarios y de personal contratado.

#### SECCIÓN 1.ª DEL PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR CONTRATADO

Artículo 48. Normas generales.

En los términos de la presente Ley y en el marco de sus competencias, las Comunidades Autónomas establecerán el régimen del personal docente e investigador contratado de las universidades.

#### Artículo 49. Ayudantes

La contratación de Ayudantes se ajustará a las siguientes reglas:

- a) Las universidades podrán contratar como Ayudantes a quienes hayan sido admitidos o a quienes estén en condiciones de ser admitidos en los estudios de doctorado.
- b) La finalidad principal del contrato será la de completar la formación docente e investigadora de dichas personas. Los Ayudantes colaborarán en tareas docentes de índole práctica hasta un máximo de 60 horas anuales.
- c) El contrato será de carácter temporal y con dedicación a tiempo completo.
- d) La duración del contrato no podrá ser inferior a un año ni superior a cinco, pudiendo prorrogarse o renovarse si se hubiera concertado por una duración inferior a la máxima, siempre que la duración total no exceda de los indicados cinco años. Las situaciones de incapacidad temporal, maternidad y adopción o acogimiento durante el periodo de duración del contrato, interrumpirán su cómputo.

#### Artículo 50. Profesores Ayudantes Doctores.

La contratación de Profesoras y Profesores Ayudantes Doctores se ajustará a las siguientes reglas:

- a) El contrato se celebrará con doctores. La contratación exigirá la previa evaluación positiva de su actividad por parte de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación o del órgano de evaluación externa que la ley de la Comunidad Autónoma determine, y será mérito preferente la estancia del candidato en universidades o centros de investigación de reconocido prestigio, españoles o extranjeros, distintos de la universidad que lleve a cabo la contratación.
- b) La finalidad del contrato será la de desarrollar tareas docentes y de investigación.
- c) El contrato será de carácter temporal y con dedicación a tiempo completo.
- d) La duración del contrato no podrá ser inferior a un año ni superior a cinco, pudiendo prorrogarse o renovarse si se hubiera concertado por duración inferior a la máxima, siempre que la duración total no exceda de los indicados cinco años. En cualquier caso, el tiempo total de duración conjunta entre esta figura contractual y la prevista en el artículo anterior, en la misma o distinta universidad, no podrá exceder de ocho años. Las situaciones de incapacidad temporal, maternidad y adopción o acogimiento durante el periodo de duración del contrato, interrumpirán su cómputo.

#### Artículo 52. Profesores Contratados Doctores.

La contratación de Profesoras y Profesores Contratados Doctores se ajustará a las siguientes reglas:

- a) El contrato se celebrará con doctores que reciban la evaluación positiva por parte de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación o del órgano de evaluación externo que la ley de la Comunidad Autónoma determine.
- b) La finalidad del contrato será la de desarrollar, con plena capacidad docente e investigadora, tareas de docencia y de investigación, o prioritariamente de investigación.
- c) El contrato será de carácter indefinido y con dedicación a tiempo completo.

#### Artículo 53. Profesores Asociados.

La contratación de Profesoras y Profesores Asociados se ajustará a las siguientes reglas:

- a) El contrato se podrá celebrar con especialistas de reconocida competencia que acrediten ejercer su actividad profesional fuera del ámbito académico universitario.

- b) La finalidad del contrato será la de desarrollar tareas docentes a través de las que se aporten sus conocimientos y experiencia profesionales a la universidad.
- c) El contrato será de carácter temporal y con dedicación a tiempo parcial.
- d) La duración del contrato será trimestral, semestral o anual, y se podrá renovar por períodos de igual duración, siempre que se siga acreditando el ejercicio de la actividad profesional fuera del ámbito académico universitario.

#### Artículo 54. Profesores Visitantes

La contratación de Profesoras y Profesores Visitantes se ajustará a las siguientes reglas:

- a) El contrato se podrá celebrar con profesores o investigadores de reconocido prestigio de otras universidades y centros de investigación, tanto españoles como extranjeros.
- b) La finalidad del contrato será la de desarrollar tareas docentes o investigadoras a través de las que se aporten los conocimientos y la experiencia docente e investigadora de los indicados profesores a la universidad.
- c) El contrato será de carácter temporal con la duración que se acuerde entre las partes y dedicación a tiempo parcial o completo.

#### Artículo 54 bis. Profesores Eméritos.

Las universidades, de acuerdo con sus estatutos, podrán nombrar a Profesores Eméritos entre profesoras y profesores jubilados que hayan prestado servicios destacados a la universidad.

#### Artículo 55. Retribuciones del personal docente e investigador contratado.

1. Las Comunidades Autónomas regularán el régimen retributivo del personal docente e investigador contratado en las Universidades públicas.
2. Las Comunidades Autónomas podrán, asimismo, establecer retribuciones adicionales ligadas a méritos individuales por el ejercicio de las siguientes funciones: actividad y dedicación docente, formación docente, investigación, desarrollo tecnológico, transferencia de conocimientos y gestión. Dentro de los límites que para este fin fijen las Comunidades Autónomas, el Consejo Social, a propuesta del Consejo de Gobierno, podrá acordar la asignación singular e individual de dichos complementos retributivos.
3. Sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado anterior, el Gobierno podrá establecer programas de incentivos para la docencia, la investigación, el desarrollo tecnológico y la transferencia de conocimiento por el ejercicio de las funciones a que se refiere el apartado anterior, que comprendan al personal docente e investigador contratado.
4. Los complementos retributivos derivados del desarrollo de los dos apartados anteriores se asignarán previa valoración de los méritos por parte del órgano de evaluación externo que la Ley de la Comunidad Autónoma determine en el caso de los del apartado 2 y de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación en el caso del apartado 3.

### SECCIÓN 2.a DEL PROFESORADO DE LOS CUERPOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

#### Artículo 56. Cuerpos docentes universitarios.

1. El profesorado universitario funcionario pertenecerá a los siguientes cuerpos docentes:
  - a) Catedráticos de Universidad.
  - b) Profesores Titulares de Universidad.

El profesorado perteneciente a ambos cuerpos tendrá plena capacidad docente e investigadora.

2. El profesorado funcionario se regirá por las bases establecidas en esta Ley y en su desarrollo, por las disposiciones que, en virtud de sus competencias, dicten las Comunidades Autónomas, por la legislación general de funcionarios que les sea de aplicación y por los estatutos.

#### Artículo 57. Acreditación nacional.

1. El acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios mencionados en el artículo 56.1 exigirá la previa obtención de una acreditación nacional que, valorando los méritos y competencias de los aspirantes, garantice la calidad en la selección del profesorado funcionario.

El Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades, regulará el procedimiento de acreditación que, en todo caso, estará regido por los principios de publicidad, mérito y capacidad, en orden a garantizar una selección eficaz, eficiente, transparente y objetiva del profesorado funcionario, de acuerdo con los estándares internacionales evaluadores de la calidad docente e investigadora.

2. La acreditación será llevada a cabo mediante el examen y juicio sobre la documentación presentada por los solicitantes, por comisiones compuestas por al menos siete profesoras y profesores de reconocido prestigio docente e investigador contrastado perteneciente a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios. Tales profesores deberán ser Catedráticos para la acreditación al cuerpo de Catedráticos de Universidad, y Catedráticos y Profesores Titulares para la acreditación al cuerpo de Profesores Titulares de Universidad. Igualmente, podrán formar parte de estas comisiones expertos de reconocido prestigio internacional o pertenecientes a centros públicos de investigación. Los currículos de los miembros de las comisiones de acreditación se harán públicos tras su nombramiento.

Reglamentariamente, se establecerá la composición de las comisiones reguladas en este apartado, la forma de determinación de sus componentes, así como su procedimiento de actuación y los plazos para resolver. En todo caso, deberá ajustarse a los principios de imparcialidad y profesionalidad de sus miembros, procurando una composición equilibrada entre mujeres y hombres, salvo que no sea posible por razones fundadas y objetivas, debidamente motivadas.

3. En los supuestos de evaluación negativa, y con carácter previo a la resolución de la comisión, los interesados podrán presentar las alegaciones que consideren oportunas.

4. Una vez finalizado el procedimiento, se expedirá a favor del aspirante el correspondiente documento de acreditación.

#### Artículo 59. Acreditación para Profesores Titulares de universidad.

1. Quienes posean el título de Doctor podrán presentar una solicitud para obtener la acreditación para Profesora o Profesor Titular de universidad a la que acompañarán, de acuerdo con lo que se establezca reglamentariamente, una justificación de los méritos que aduzcan.

2. Las comisiones nombradas conforme indica el artículo 57.2 examinarán los méritos presentados por los solicitantes y podrán recabar de ellos aclaraciones o justificaciones adicionales que se entregarán por escrito en el plazo que se establezca.

#### Artículo 60. Acreditación para Catedráticos de universidad.

1. Los funcionarios del Cuerpo de Profesores Titulares de Universidad podrán presentar una solicitud para obtener la acreditación para catedrático o catedrática de universidad a

la que acompañarán, de acuerdo con lo que se establezca reglamentariamente, una justificación de los méritos que aduzcan.

Quedarán eximidos del requisito de pertenecer al Cuerpo de Profesores Titulares de Universidad quienes acrediten tener la condición de Doctor con, al menos, ocho años de antigüedad y obtengan el informe positivo de su actividad docente e investigadora, de acuerdo con el procedimiento que establezca el Gobierno.

2. Las comisiones nombradas conforme indica el artículo 57.2 examinarán los méritos presentados por los solicitantes y podrán recabar de ellos aclaraciones o justificaciones adicionales que se entregarán por escrito en el plazo que se establezca.

2. Las comisiones nombradas conforme indica el artículo 57.2 examinarán los méritos presentados por los solicitantes y podrán recabar de ellos aclaraciones o justificaciones adicionales que se entregarán por escrito en el plazo que se establezca.

Artículo 62. Concurso para el acceso a plazas de los Cuerpos Docentes Universitarios.

1. Las universidades, de acuerdo con lo que establezcan sus estatutos, convocarán concursos para el acceso a plazas de los cuerpos docentes universitarios que estén dotadas en el estado de gastos de su presupuesto. La convocatoria deberá ser publicada en el «Boletín Oficial del Estado» y en el de la Comunidad Autónoma. Los plazos para la presentación a los concursos contarán desde el día siguiente al de su publicación en el “Boletín Oficial del Estado”.

2. A los concursos podrán presentarse quienes hayan sido acreditados de acuerdo con lo regulado, para cada caso, en los artículos 59 y 60, así como los funcionarios y funcionarias de los Cuerpos de Profesores Titulares de Universidad y de Catedráticos de Universidad.

3. Los estatutos de cada universidad regularán la composición de las comisiones de selección de las plazas convocadas y garantizarán, en todo caso, la necesaria aptitud científica y docente de sus componentes. Dicha composición deberá ajustarse a los principios de imparcialidad y profesionalidad de sus miembros, procurando una composición equilibrada entre mujeres y hombres, salvo que no sea posible por razones fundadas y objetivas debidamente motivadas. En cualquier caso, los miembros de las comisiones deberán reunir los requisitos indicados en el artículo 57.2 y sus currículos deberán hacerse públicos.

Artículo 64. Garantías de las pruebas.

1. En los concursos de acceso quedarán garantizados, en todo momento, la igualdad de oportunidades de los candidatos y el respeto a los principios de mérito y capacidad.

2. En los concursos de acceso, las universidades harán pública la composición de las comisiones, así como los criterios para la adjudicación de las plazas. Una vez celebrados, harán públicos los resultados de la evaluación de cada candidato, desglosada por cada uno de los aspectos evaluados.

Artículo 68. Régimen de dedicación.

1. El profesorado de las Universidades públicas ejercerá sus funciones preferentemente en régimen de dedicación a tiempo completo, o bien a tiempo parcial. La dedicación será, en todo caso, compatible con la realización de trabajos científicos, técnicos o artísticos a que se refiere el artículo 83.

2. La dedicación a tiempo completo del profesorado universitario será requisito necesario para el desempeño de órganos unipersonales de gobierno que, en ningún caso, podrán ejercerse simultáneamente.

Artículo 69. Retribuciones del personal docente e investigador funcionario.

1. El Gobierno determinará el régimen retributivo del personal docente e investigador universitario perteneciente a los cuerpos de funcionarios. Dicho régimen será el establecido por la legislación general de funcionarios, adecuado, específicamente, a las características de dicho personal. A estos efectos, el Gobierno establecerá los intervalos de niveles o categorías dentro de cada nivel correspondientes a cada cuerpo docente, los requisitos de promoción de uno a otro, así como sus consecuencias retributivas.
2. El Gobierno podrá establecer retribuciones adicionales a las anteriores ligadas a méritos individuales por el ejercicio de las siguientes funciones: actividad y dedicación docente, formación docente, investigación, desarrollo tecnológico, transferencia de conocimiento y gestión.
3. Las Comunidades Autónomas podrán, asimismo, establecer retribuciones adicionales ligadas a méritos individuales docentes, investigadores, de desarrollo tecnológico, de transferencia de conocimiento y de gestión por el ejercicio de las funciones a las que se refieren los artículos 33, 41.2 y 3. Dentro de los límites que para este fin fijen las Comunidades Autónomas, el Consejo Social a propuesta del Consejo de Gobierno de la universidad, podrá acordar la asignación singular e individual de dichos complementos retributivos.
4. Los complementos retributivos derivados del desarrollo de los dos apartados anteriores se asignarán previa valoración de los méritos por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación o por el órgano de evaluación externa que la Ley de la Comunidad Autónoma determine.

Artículo 70. Relaciones de puestos de trabajo del profesorado.

1. Cada Universidad pública establecerá anualmente, en el estado de gastos de su presupuesto la relación de puestos de trabajo de su profesorado, en la que se relacionarán, debidamente clasificadas, todas las plazas de profesorado, incluyendo al personal docente e investigador contratado.
2. Las relaciones de puestos de trabajo de la Universidad deberán adaptarse, en todo caso, a lo establecido en el párrafo segundo del apartado 1 del artículo 48.
3. Las Universidades podrán modificar la relación de puestos de trabajo de su profesorado por ampliación de las plazas existentes o por minoración o cambio de denominación de las plazas vacantes, en la forma que indiquen sus Estatutos y sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 82.

Artículo 71. Áreas de conocimiento.

1. Las denominaciones de las plazas de la relación de puestos de trabajo de profesores funcionarios de cuerpos docentes universitarios corresponderán a las de las áreas de conocimiento existentes. A tales efectos, se entenderá por área de conocimiento aquellos campos del saber caracterizados por la homogeneidad de su objeto de conocimiento, una común tradición histórica y la existencia de comunidades de profesores e investigadores, nacionales o internacionales.
2. El Gobierno establecerá y, en su caso, revisará el catálogo de áreas de conocimiento, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria.

## CAPÍTULO II

### De las Universidades privadas

#### Artículo 72. Personal docente e investigador.

1. El personal docente e investigador de las Universidades privadas deberá estar en posesión de la titulación académica que se establezca en la normativa prevista en el apartado 3 del artículo 4.
2. Con independencia de las condiciones generales que se establezcan de conformidad con el artículo 4.3, al menos el 50 por ciento del total del profesorado deberá estar en posesión del título de Doctor y, al menos, el 60 por ciento del total de su profesorado doctor deberá haber obtenido la evaluación positiva de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación o del órgano de evaluación externa que la ley de la Comunidad Autónoma determine. A estos efectos, el número total de Profesores se computará sobre el equivalente en dedicación a tiempo completo. Los mismos requisitos serán de aplicación a los centros universitarios privados adscritos a universidades privadas.
3. El profesorado de las universidades privadas y de los centros privados de enseñanza universitaria adscritos a universidades, no podrá ser funcionario de un cuerpo docente universitario en situación de activo y destino en una universidad pública. La misma limitación se aplicará al personal docente e investigador a tiempo completo.



Foco de la evaluacio 0 0 1 0 1 3 1 1 0 3 0 1 1 2 0 0 3 0 0 0 0 0 1 1  
 0 0 0 2 3 0 0 1 1 1 0 1 0 0 28  
 Formación docente 0 0 0 0 0 1 0 0 0 0 3 0 1 0 0 0 0 2 0 0 1 1 0 1  
 0 0 0 0 0 3 3 0 2 0 0 3 2 2 25  
 Fortalezas de modelo ins 0 0 0 0 0 1 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0  
 0 0 0 0 0 0 1 2 0 1 0 1 0 0 0 6  
 Fortalezas modelos nac 0 1 0 0 0 0 1 0 1 0 1 0 0 0 1 0 0 0 0 0 1 3 0  
 0 0 1 0 1 0 1 0 0 2 0 3 0 0 0 18  
 Función docente y ot 1 0 1 0 1 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 1 0 0 0 1 0 0  
 0 0 1 0 1 0 3 0 0 0 0 0 0 0 10  
 Función investigacio 1 2 1 0 3 0 0 4 0 0 0 0 1 1 0 0 1 2 0 1 2 1 0 1  
 2 2 0 0 3 0 1 1 1 2 2 0 1 3 39  
 Modelo 360 reflexion 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 1 0 0 0 1 1 0  
 0 0 0 1 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 4  
 Modelos de EV: autoe 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 1 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0  
 0 0 0 1 0 0 0 0 0 0 0 0 0 2 4  
 Modelos de EV: por p 0 0 0 1 0 0 0 2 1 0 0 0 2 2 0 1 0 0 1 0 0 0 0  
 0 0 0 0 2 0 0 0 1 0 0 1 0 0 14  
 Modelos de EV: Porfo 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 1 2 0 0 0 0 0 0 0  
 0 0 0 0 0 0 0 0 1 0 0 0 0 4  
 Modelos de Ev: diag 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 1 0 0 0 0 1 0 0 0 0 0  
 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 2  
 Modelos EV: Cuestion 0 0 0 0 0 1 0 8 2 1 0 1 3 3 0 2 1 2 3 3 0 1 1  
 0 1 1 3 0 2 1 0 0 1 1 2 0 0 44  
 Momentos de implemen 0 1 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 2 0 0 0  
 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 2  
 Orientaciones de cal 0 0 0 0 0 2 0 1 1 2 2 1 0 4 1 0 4 1 0 2 2 2 2 1  
 1 0 0 0 4 1 1 1 1 2 0 0 0 1 40  
 Participación de los 2 0 0 0 0 1 1 0 0 1 0 0 0 0 0 1 4 0 0 0 0 0 0 0  
 0 0 0 2 0 0 0 0 1 0 0 0 0 13  
 Perfil docente 0 3 0 1 0 1 0 3 3 1 2 1 2 3 1 1 2 0 1 0 1 3 1 1 0  
 1 0 0 3 1 3 1 1 1 0 2 1 1 46  
 Responsables de eval 0 1 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 1 1 0 0 1 0 0 1 1 2 0 1  
 1 1 0 1 1 2 0 1 0 2 0 0 0 18  
 Sugerencias 0 0 2 0 2 1 0 1 1 4 4 2 2 2 0 0 11 2 0 0 0 0 2 2  
 1 2 2 5 1 0 0 2 1 1 0 0 1 54  
 Definiciones EVD 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 1 0 0 0 0 0 0 0 0 0  
 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 1  
 Usos de EV: incentiv 0 0 0 0 1 2 0 3 0 1 1 1 3 3 0 0 0 1 0 0 0 0 0  
 0 0 0 0 0 0 1 0 0 1 0 1 0 19  
 Usos de la EV: contr 0 1 1 0 0 0 0 0 0 0 2 0 1 0 1 0 0 0 0 0 0 0 1  
 0 0 1 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 9  
 Usos de la EV: diagn 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 1 0 0 0 0 0 0 1 0 0 0 0 0  
 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 2  
 Usos de la EV: Forma 1 0 0 0 2 2 0 1 0 0 3 0 1 0 0 0 1 0 1 1 0 0 0  
 2 0 0 2 0 0 0 1 1 0 3 0 0 1 0 23  
 Usos de la EV: mejor 0 0 0 0 0 0 1 1 1 0 0 0 0 0 0 1 1 1 0 0 1 0 0 2  
 0 0 0 0 0 1 0 0 2 3 0 0 0 15  
 Usos de la EvD 0 0 1 2 1 2 1 3 1 2 1 2 1 1 0 0 3 3 0 3 0 1 3 2  
 2 0 5 1 2 0 1 2 1 4 1 1 0 1 54

Totals 28 44 28 45 27 12 39 28 58 23 11 29 45 22 19 21 28 25 6 18 10 39 4 4 14 4 2 44 2 40 13  
 46 18 54 1 19 9 2 23 15 54 972

**Anexo D**

**Apéndice Comparativo**

**Cuadro 1: Sistemas de Educación Superior, año 2009 -México 2006**

País	Componentes de la Educación Superior	Subdivisiones de los componentes	Cantidad de Instituciones	
			Parcial	Total
Argentina	Universidades Nacionales Provinciales	Estatales	41	87
		Privadas	45	
		Extranjera	1	
	Institutos Universitarios Técnicos Profesionales Formación docente	Estatales	7	19
		Privados	11	
		Internacionales	1	
<b>Instituciones de educación superior</b>			<b>106</b>	
España	Universidades Estatales Privados De la Iglesia Católica Con enseñanza no presencial Sin docencia	Públicas	50	
		Privadas	28	
<b>Instituciones de educación superior</b>			<b>78</b>	
México	Universidades	Pública Autónoma Pública Pública Estatal Pública Federal	126	
		Particular	1408	
	Institutos Tecnológicos I. Tecnológico I. Tecnológico agropecuario I. Tecnológico del mar	Públicos	563	
<b>Instituciones de educación superior</b>			<b>2107</b>	

Fuente: elaboración propia en base a bibliografía citada.

**Cuadro 2: Matrícula del Nivel Superior- año 2009**

País	Componentes de la Educación Superior		Estudiantes	
			Matrícula Grado	Matrícula Postgrado
Argentina	Universidades	Públicas	1.312.549	34.020
		Privadas	337.601	
España		Públicas	1.283.621	127.048
		Privadas	139.775	
México	Pública	1.639.306	174.282	
	Privadas	807.420		

Fuente: elaboración propia

**Cuadro 3: Agencias de evaluación del sistema de Educación Superior en Argentina, España y México y funciones relacionadas a la evaluación de la función docente.**

País	Agencia	Año de creación	Funciones
<b>Argentina</b>	CONEAU (Comisión Nacional para la evaluación y acreditación universitaria)	1996	Evaluación externa de instituciones Acreditación de carreras de grado Acreditación de carreras de postgrado Evaluación para el reconocimiento de entidades privadas de evaluación y acreditación Evaluación de proyectos institucionales de nuevos establecimientos
<b>España</b>	ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación)	2002	Potenciar la mejora de la actividad docente, investigadora y de gestión de las universidades medición del rendimiento de la educación superior  Información pública sobre el nivel para la toma de decisiones.  ACADEMIA: acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. PEP: evaluación de actividades docentes y de investigación para el ingreso al profesorado DOCENTIA: apoyo a las instituciones para evaluar la actividad de su profesorado.
<b>México *</b>	** Secretaría de Educación Pública	s/d	Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP): becas de posgrado y de otros apoyos para profesores de carrera (ampliando su habilitación, recursos económicos, financiamiento de proyectos, equipamiento, etc.)  Programa de Fortalecimiento Institucional (PIFI): planeación y la evaluación institucional, fomento del desarrollo y consolidación de cuerpos académicos; promovió enfoques educativos centrados en el aprendizaje; las tutorías y la actualización de planes y programas de estudio.

Fuente: elaboración propia

**Cuadro 4: Profesión Académica: Ingreso, permanencia y escalafón docente en Argentina, España y México**

País	Ley de regulación del sistema	Ingreso a la carrera académica	Permanencia en el cargo	Escalafón de cargos
<b>Argentina</b>	Ley de Educación superior (Ley 24521)	<p>Por concurso público y abierto de antecedentes y oposición (excepcionalmente, por idoneidad)</p> <p>Se prevé la designación de interinos hasta la realización de los concursos.</p> <p>Los docentes concursados deben ser como mínimo el 70% del total.</p>	<p>No existe la definitividad del cargo.</p> <p>Se concursan cada 6 años (aprox)</p>	<p>Profesores Ordinarios titulares Adjuntos Consultos</p> <p>Extraordinarios Eméritos Visitantes Honorarios Auxiliares a la docencia.</p>
<b>España</b>	Ley Orgánica de Universidades (Ley 4/2007)	<p>Para acceder al cargo de funcionario se concursan</p> <p>Los profesores deben pasar por un proceso de acreditación (para garantizar la calidad del docente, sus méritos y competencias)</p>	<p>Los cargos son “tenuere” definitivos. Sólo se concursan una vez.</p>	<p>Profesores Universitarios Funcionarios</p> <p>catedráticos de universidad</p> <p>profesores titulares de universidad</p> <p>Profesores contratados</p>
<b>México</b>	Ley de Educación Ley de Coordinación de la Educación Superior.	<p>Se realizan concursos para cubrir los cargos de profesor e investigador</p> <p>Profesores contratados por carga o por horas</p>	<p>Los cargos se concursan para el ingreso y cada tres años se concursan categorías y la “definitividad”</p>	<p>Profesores visitantes Profesores eméritos Profesores extraordinarios Ayudante de profesores Profesor de asignatura Profesor e investigador de carrera</p>

Fuente elaboración propia.