

Investigaciones y productos CID



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS

N° 26

ISSN 2027-8780

Marzo 2016

Reflexiones sobre la selección, el rol y la
evaluación de desempeño del profesor
universitario

*Reflections on the Processes of Selection, Roles and
Performance Evaluation of University Professors*

Miryam Lucía Ochoa Piedrahita

CID Centro de
Investigaciones
para el Desarrollo

REFLEXIONES SOBRE LA SELECCIÓN, EL ROL Y LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO¹

Miryam Lucía Ochoa Piedrahita²

Resumen

El texto propone incluir aspectos relacionados con la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje como indicadores fundamentales de la auto-evaluación y la evaluación de desempeño de los profesores universitarios. Se presenta primero una breve evolución histórica del rol del profesor y como ésta se ha desdibujado frente a los *ranqueos* y el deseo de las universidades por crear indicadores de diferenciación que les permitan sobresalir ante la masificación de la educación superior y el aumento inusitado de instituciones privadas. Estas últimas procuran atender, con poca calidad y capacidad de gestión, el incremento de solicitudes de ingreso que resultan de la ampliación de la cobertura de la educación media y secundaria.

Palabras clave: Selección de profesores, desempeño docente, calidad de la enseñanza, calidad de los aprendizajes, evaluación de procesos, desarrollo profesoral.

Clasificación JEL: I21

¹El presente artículo es producto de la experiencia docente y de la participación de la autora en el proyecto de consultoría que sobre un “Sistema de Formación de Pares Evaluadores” se realizó para el Ministerio de Educación Nacional en el Centro de Investigaciones para el Desarrollo - CID de la Universidad Nacional de Colombia. Su contenido compromete solo a la autora.

² Ex-Decana de la Facultad de Educación y docente emérita de la Universidad Externado de Colombia, Investigadora del Centro de Investigaciones para el Desarrollo –CID.

REFLECTIONS ON THE PROCESSES OF SELECTION, ROLES AND PERFORMANCE EVALUATION OF UNIVERSITY PROFESSORS

Abstract

The text proposes to include aspects related to teaching and learning quality as key indicators for self-assessment and performance evaluation of university professors. It first presents a brief historical evolution of the role of the professor and how it has started to vanish due to two primary reasons: the university ranking system and the creation of differentiation indicators that make universities stand out in the face of the massification of higher education and the widespread growth of private institutions. These institutions are attempting to handle - with poor quality educational standards and manageability- the increase of applications that result from the expansion of intermediate and secondary education.

Key Words: Teachers selection, teachers performance, quality of education, quality of learning, evaluation of processes, teachers development.

JEL Code: I21

En esta colección se publican ensayos; resultados de investigación previos o concluidos; documentos producto de consultorías; reflexiones de investigadores adscritos al Centro de Investigaciones para el Desarrollo-CID; documentos de investigadores invitados a eventos realizados por el CID; y, en general, documentos caracterizados por su rigurosidad científica y pertinentes a un contexto específico o coyuntural.

Investigaciones y productos – CID ISSN 2027-8780

Investigaciones y productos FCE-CID puede ser consultada en el portal virtual:

<http://www.fce.unal.edu.co/publicaciones/>

Director Centro Editorial-FCE
Álvaro Zerda Sarmiento

Equipo Centro Editorial-FCE
Nadeyda Suárez Morales
María del Pilar Ducuara López
Yuly Rocío Orjuela

Contacto: Centro Editorial FCE-CID
Correo electrónico: publicac_fcebog@unal.edu.co

Este documento puede ser reproducido citando la fuente. El contenido y la forma del presente material es responsabilidad exclusiva de sus autores y no compromete de ninguna manera al Centro de Investigaciones para el Desarrollo CID, ni a la Facultad de Ciencias Económicas, ni a la Universidad Nacional de Colombia.

Rector

Ignacio Mantilla Prada

Vicerrector General

Jorge Iván Bula Escobar

Facultad de Ciencias Económicas

Decano

José Guillermo García Isaza

Vicedecano

Rafael Suárez

Centro de Investigaciones para El Desarrollo CID

Director

Manuel José Antonio Muñoz Conde

Subdirectora

Vilma Narvárez

Contenido

1. Introducción	6
2. Los profesores y la universidad – el camino recorrido	7
3. La evaluación del desempeño del profesor	11
4. ¿Qué se entiende por evaluar?.....	12
4.1. Pero, ¿qué se entiende por evaluar el desempeño del profesor y por qué es importante?	14
4.2. ¿qué se debe medir y valorar para determinar si un profesor es bueno o malo, eficiente y efectivo?.....	15
4.3. Componentes de la evaluación.....	16
5. Participantes del proceso de evaluación.....	22
6. ¿Y el desarrollo profesoral?	23
7. Bibliografía.....	24

1. Introducción

En mi larga trayectoria como profesora universitaria y formadora de maestros he visto como paulatinamente han cambiado los criterios e indicadores que determinan la calidad de la educación por dos tendencias que lamentablemente rara vez tocan la calidad de la enseñanza de los profesores en términos de lo que sucede en el aula o en lo que hoy se denomina “ambiente de aprendizaje”: la acreditación y los ranqueos.

Son muchos los documentos que se encuentran en la literatura nacional e internacional (Celis, Duque, Escobar, Gómez, Hernández, Niño, Barnett, Becher, Ravitch, Shavelson y Shulman, entre otros) y de organizaciones (ALFA, CINDA OCDE, UNESCO y CNA) que alertan sobre la tendencia de restringir la valoración de la calidad de la educación a elementos formales para clasificar a las instituciones y programas según el desempeño de sus estudiantes en exámenes estandarizados, y el número de profesores con títulos académicos de posgrado (maestría y doctorado), además de su producción científica, sin atender la esencia misma de la educación superior: la articulación docencia-investigación-extensión. Estos autores y organizaciones también hacen hincapié en la burocratización de la acreditación y la rendición de cuentas en tanto con ellas la mayoría de las instituciones privilegian los resultados como recurso diferenciador, sin asumir la perspectiva de mejoramiento para mejorar la calidad de la educación como un todo necesario para la construcción de nación.

La disyuntiva se presenta en gran medida al reducir las funciones sustantivas de la universidad a las demandas de los sistemas de clasificación y la subordinación a las necesidades del mercado desatendiendo el gran desafío de la educación Colombiana – por no decir de Latinoamérica - de contribuir a consolidar sociedades más igualitarias, solidarias y democráticas. Tal y como lo afirma Gentili (2014) “el mercado es el imperio de la desigualdad, de la necesidad, es el espacio de la diferenciación y la clasificación” (En: <http://blogs.elpais.com/contrapuntos>).

Más que descalificar a las universidades que buscan la clasificación (o el ranqueo) como recurso de diferenciación frente a la masificación de la oferta de la educación superior que

imperera en el país y en la región, quiero abogar por un enfoque que no se limite a la contabilización de títulos académicos, indexación de trabajos y ampliación de infraestructura, para rescatar y valorar al profesor universitario y su rol fundamental en el pregrado: la formación de profesionales. Además de incluir estos productos, también se requiere valorar la calidad de los procesos de enseñanza y el impacto de su práctica en los aprendizajes de los estudiantes como indicador adicional y necesario para determinar la calidad de la educación superior.

Para ello, realizo un breve recorrido por la evolución del rol del profesor en las primeras universidades en el siglo XII hasta el presente, para demostrar como la tendencia clasificadora ha conducido a la universidad a diferenciar al productor de conocimiento (investigador) del transmisor de conocimientos (profesor), con lo cual se estigmatiza a éste último en su rol fundamental deportador de calidad de la educación. Seguidamente, y dada la complejidad de la realidad educativa, propongo una perspectiva evaluativa multireferencial para valorar su desempeño que supere la descripción de lo que hace o debe hacer, para comprender la potencialidad de su práctica, y articular a su perfeccionamiento y aporte al desarrollo de una educación con calidad y equidad.

2. Los profesores y la universidad – el camino recorrido

La evolución del rol del profesor universitario está estrechamente vinculada al desarrollo de la universidad. En el siglo XII, con el devenir de las primeras universidades en Europa (Bolonia y Paris), los académicos, maestros, profesores o docentes medievales se definieron como tales con base en creencias y conocimientos similares, y se ejercía la docencia, a través de los medios expositivos tradicionales: la *lectio* (lectura directa de textos), la *qaestio* (interrogantes del profesor a los textos), el *disputatio* (debate de las posiciones de los autores y los textos), y el *determinato* (resolución o conclusión del tema). De manera coherente con la naturaleza de la universidad de esta época, su rol se centró en atender a los estudiantes que pertenecían a la nobleza y a la alta burguesía para quienes estaba reservado el acceso al conocimiento.

Ya en los siglos XIV y XV se presenta un incremento significativo en el número de universidades (llegan a un poco más de 80) y se crea la división entre pensadores humanistas y científicos en el viejo continente. A finales del siglo XVI surgen las denominadas *sociedades científicas* que corresponden al momento en el cual los académicos se agrupan en lo que se podría llamar una primera aproximación a la conformación de un estamento o cuerpo profesoral, concepto que se consolida como tal en el siglo XVII. En el siglo XVIII, Napoleón convierte a las universidades en formadoras de profesionales dedicados primordialmente al “*saber hacer*” de cada profesión, con maestros que eran profesionales de la época habilitados para la enseñanza. Y es en este momento histórico cuando se establecen dos caminos en la formación de estudiantes: una para prepararlos para el cultivo de las letras y las artes, y otra para cultivar las ciencias naturales o exactas.

Los historiadores consideran que la universidad moderna nace en Escocia en el siglo XVIII y en la Alemania del siglo XIX, con el devenir de nuevas disciplinas y la departamentalización y especialización del conocimiento. Las reformas de la universidad alemana y en especial el modelo que diseñó Guillermo von Humboldt a petición del emperador de Prusia, abonaron el camino para la construcción de los principios fundamentales de la educación superior como la conocemos en la actualidad: la *libertad de cátedra* y la *libertad de aprendizaje*; el *conocimiento puro* y la *ciencia* (“*wissenschaft*”). Se establece y reconoce en este período la estrecha relación entre enseñanza e investigación como elementos articulados y enlazados, con lo cual se define la esencia de la universidad y el rol del profesor universitario.

Este modelo de universidad humboldtiana, de carácter investigativo, es imitado por algunas universidades norte americanas y europeas. Se crean los centros de investigación, las escuelas de posgrado (o *graduateschools*), la organización por departamentos, la creación de las primeras editoriales universitarias y la publicación de las primeras revistas académicas. Con la introducción del concepto de *departamento* como unidad académica básica, se da un cambio fundamental en el rol del profesor porque se sustituye la cátedra aislada y unipersonal propia de la universidad napoleónica y se consolida el concepto de cuerpo profesoral. También se le atribuye a la universidad norteamericana de esta época el

concepto de *extensión social*, con la incorporación de actividades de servicio comunitario, asesorías y consultorías.

Según Tünnermann (2006), en América Latina, el Movimiento de Córdoba de 1918 marca un hito en la evolución de la universidad en nuestra región pues la naciente clase media le exige a las clases dominantes y al clero ampliar el acceso a la educación superior. Producto de esta confrontación entran en crisis los valores republicanos y aparecen los postulados de reforma que marcan la universidad hasta el día de hoy: autonomía universitaria y libertad de cátedra, elección de los cuerpos directivos por parte de la propia comunidad académica y su participación en su gobernabilidad, concursos para la selección y nombramiento de los profesores, gratuidad, vinculación de la universidad con el sistema educativo nacional, fortalecimiento de su función social y la preocupación por los problemas nacionales a través de la extensión universitaria, entre otros aspectos. Este hito aún tiene repercusiones importantes en el rol del profesor universitario hasta el presente porque con él se inicia la democratización de las universidades en nuestra región y se conquista la libertad de cátedra.

Otro momento histórico importante en el devenir de la institución universitaria del presente, y por ende en la evolución del perfil del profesor universitario, lo constituye la Segunda Guerra Mundial. En la posguerra – después de 1945 - surge y adquiere preeminencia la investigación básica (conocida en los países industrializados como *blueskyresearch*³), y se crean las bases para la financiación estatal de la investigación para atender las necesidades de innovación tecnológica y científica. También se vuelve lugar común en los ámbitos políticos y económicos de ese momento, considerar que el desarrollo económico de las naciones y la reducción en la inequidad en el acceso a la educación se podrían lograr con una mayor inversión en la educación.

A mediados del siglo XX, y en especial a partir de los años 70, la masificación de la educación superior a nivel mundial conlleva al incremento del cuerpo profesoral y a la diversificación del subsistema de educación superior producto entre otros factores, de la descentralización y los nuevos esquemas para su financiación. Forest y Altbach (2007) anotan como desde entonces, los recursos para la educación superior se han mantenido

³ Uno de los primeros textos que plantean el valor de la investigación básica o “skyresearch”, es el informe presentado en la post guerra por Vannevar Bush (1945) titulado: “Science: Theendlessfrontier.”

iguales o incluso se redujeron a pesar del aumento en la demanda en el acceso y como ello paulatinamente conduce al incremento de la carga laboral de los profesores universitarios y el uso de su tiempo para atender actividades que trascienden sus funciones sustantivas de docencia e investigación. Esta situación incide de manera importante en el ejercicio de su libertad académica porque tienen que buscar nuevas fuentes de financiación externa además de atender las necesidades de la industria y el mercado.

En América Latina en particular, la expansión ha sido inmensa en los últimos 30 años, y en el caso de Colombia, con la promulgación de la Ley 30 de 1992 y el afán gubernamental de ampliar la cobertura para atender el creciente número de egresados de la educación secundaria, el crecimiento ha sido inusitado en cuanto al número y diversidad de instituciones de educación superior (públicas, privadas, nacionales, regionales, técnicas, tecnológicas o institutos) sin el cumplimiento o verificación oportuna de sus capacidades académicas, investigativas y administrativas para atender con igual ímpetu la calidad y pertinencia de sus programas. Así mismo, el cuerpo profesoral se incrementó de manera exponencial, y es común ver como para atender los primeros semestres de los programas el ingreso de profesores temporales, profesionales recién graduados, en condiciones laborales precarias porque se privilegia el contrato de hora cátedra por semestre, con pocas posibilidades de apoyo y compromiso institucional para su desarrollo académico o para la realización de proyectos de investigación.

A partir de los años 90, la evaluación en la educación superior adquiere una relevancia inusitada producto igualmente de la masificación de la oferta educativa, el aumento de los costos y la reducción de los aportes estatales para financiarla. Asimismo, la Conferencia Mundial sobre Educación Superior realizada en París en 1998 marca un nuevo hito frente a esta masificación, porque pone de relieve el problema de la calidad y la pertinencia además de la necesidad de mejorar los procesos de gestión y administración. Tal como lo plantea Tünnermann (2006), surge una “nueva cultura universitaria, de la cual forman parte las denominadas ‘cultura de la calidad y evaluación’, ‘cultura de pertinencia’; y ‘cultura informática’.

La diversificación y la heterogeneidad de la calidad de las instituciones (nacionales, regionales, técnicas, tecnológicas, institutos colegios y demás) viene igualmente acompañada de su privatización, con una disparidad en su calidad lo cual condujo a los gobiernos a establecer procesos de regulación y control a partir del año 2000. En Colombia, en el 2002, se impulsa la reforma del Ministerio de Educación Nacional cuyos propósitos parciales se centraron en implementar estrategias de mayor regulación para la creación de instituciones de educación superior, el control y seguimiento de la oferta de programas académicos, la diversificación de las fuentes de financiamiento y el fomento a la acreditación como instancia de diferenciación y reconocimiento a la calidad.

Si bien como lo afirman Pacheco y Díaz (2002), estamos en un período histórico en el cual una de las lógicas del modelo educativo es evaluar, ésta acción se reduce en gran medida a la contabilización de productos académicos e investigativos con la preeminencia de propuestas de medición de carácter instrumental, mecánica y burocrática, sin valorar con igual peso otros aspectos que aportan la calidad como los procesos de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Es importante recordar que a pesar de los múltiples avances en materia tecnológica e investigativa, el profesor – maestro o docente – sigue siendo el factor con mayor incidencia en la calidad de la educación.

3. La evaluación del desempeño del profesor

En la actualidad, la evaluación en la educación ha adquirido carácter público y si bien se ha avanzado de manera importante en la medición de resultados cuantificables (número de profesores, sus títulos académicos y productividad científica, eficiencia y eficacia administrativa y financiera, entre otros), se requiere incorporar otros aspectos queden cuenta de la calidad del aprendizaje de los estudiantes y, por ende, de los procesos de enseñanza.

En el contexto de la educación superior, la triada docencia, investigación y extensión no son conceptos aislados ni separables y su confluencia y articulación son fundamentales en la formación de la masa crítica de la sociedad. La investigación no se concibió como una actividad paralela a la docencia o a la extensión y debe estar presente e integrada en el

pregrado y en el posgrado. Por ello, se considera fundamental superar la tendencia actual de restringir la acción evaluadora a elementos formales que se cumplen con el diligenciamiento de cuadros y listados de profesores, su dedicación contractual, sus títulos académicos y el acervo de su producción científica, para también atender la esencia misma de la educación y del maestro: la calidad de sus prácticas y los aprendizajes de los alumnos, además de sus aportes a la formación integral de los estudiantes.

Ahora bien, cuando se habla del profesor y de su desempeño para efectos de la evaluación, considero fundamental hablar de un sistema, de un *continuum*, en el cual se articulan cuatro componentes: su selección, su evaluación, su formación permanente y su carrera profesional. Asumir cada uno de estos elementos de manera aislada sin tener en cuenta las características y requerimientos establecidos en su proceso de selección como uno de los referentes básicos para determinar su calidad y desarrollo profesional al valorar su desempeño, fractura e invalida el principio de comparabilidad propio de la naturaleza del concepto de la evaluación.

El propósito fundamental de la evaluación en educación es el mejoramiento continuo y por ello, no puede desvincularse del desarrollo profesional y del acceso a estímulos similares a los que se tienen para los buenos investigadores, para así mejorar su práctica, avanzar en su desarrollo profesional y en sus condiciones económicas. Es común encontrar instituciones que recompensan a sus investigadores y a quienes gestionan asesorías y consultorías, pero no a quienes que se desempeñan como buenos profesores.

4. ¿Qué se entiende por evaluar?

Para evaluar, hay que comparar, valorar y medir, y ello implica necesariamente la definición de pautas, normas, indicadores, criterios o estándares que orienten el juicio que se va a emitir como producto del análisis de la información que da cuenta de la calidad de su desempeño. Entre más fuentes de información se tienen como insumo para la valoración, habrá una mayor comprensión de la institución, de sus principios misionales y del cumplimiento de los propósitos de calidad que ha definido como norte para el logro de sus funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión; de la riqueza y pluralidad de

la información depende en gran medida la validez y confiabilidad del juicio cualitativo y cuantitativo que se emite de cada aspecto, y de la pertinencia y viabilidad de los planes de mejoramiento.

En cuanto a los profesores, existen diferentes enfoques y modelos para su selección, unos muy complejos que valoran los conocimientos disciplinares, sus habilidades y sus competencias, y otros un tanto más informales que se limitan a dar cuenta de aspectos operativos como los títulos académicos, la producción científica y alguna experiencia en la docencia. Las instituciones también cuentan con un estatuto o reglamento profesoral, que por lo general se limita a precisar aspectos de carácter burocrático como sus deberes y derechos, etapas del proceso de selección y vinculación, el tipo o modalidad de vinculación, además de las funciones, categorías, remuneración, estímulos y ascenso. En la actualidad, y producto en gran medida de la autoevaluación con fines de acreditación nacional e internacional, es común encontrar en algunos estatutos aspectos relacionados con la evaluación (criterios y periodicidad) y el desarrollo profesional en términos de estímulos y ascenso.

No obstante, estos aspectos son quizás los que se abordan de manera más instrumental y no debería serlo pues un buen estatuto profesoral en el cual se incluya el perfil de profesor y se establezca una ruta de carrera, se constituye en la línea de base para la evaluación de su desempeño y la formulación de propuestas de desarrollo y mejoramiento. Al igual que en las demás profesiones, concluido un período prudente de labores académicas (se sugiere al menos un semestre), y con base en los criterios empleados para su selección, se puede y debe realizar una primera evaluación sobre su saber académico o disciplinar y pedagógico, y la calidad y efectividad de sus prácticas de enseñanza para verificar su cumplimiento y establecer un punto de partida para su desarrollo profesoral.

El perfil del profesor y la definición clara de su “ruta de carrera” permite la incorporación y valoración en el tiempo de los resultados y observaciones producto de la evaluación de su desempeño (autoevaluación y evaluaciones periódicas sobre su práctica pedagógica), sus avances académicos e investigativos y las demás acciones relacionadas con su desarrollo profesoral definidas en los documentos de política institucional (Darling-Hammond, 2012). El perfil debe incluir aspectos tanto administrativos como académicos, y esta situación

requiere de una labor colaborativa entre administrativos y académicos para así trascender – sin omitir - la contabilización de productos propios del ámbito administrativo e incorporar otros indicadores que permitan valorar y medir la calidad de su desempeño y desarrollo profesoral.

4.1. Pero, ¿qué se entiende por evaluar el desempeño del profesor y por qué es importante?

La evaluación de desempeño del profesorado siempre ha estado en el centro de los debates sobre la calidad, en especial en lo que atañe a la definición de los criterios, la utilización de sus resultados para la toma de decisiones y la definición de quien toma las decisiones. Tal y como se ha sostenido hasta ahora, no es evaluar para controlar, excluir, castigar o como fin en sí mismo, sino para mejorar, transformar y evolucionar.

Cuando no existe una cultura de la autoevaluación en la institución, se presentan obstáculos producto de la ausencia del trabajo en equipo (y, por ende, de la prevalencia del trabajo aislado de los profesores), el escaso conocimiento de la comunidad académica sobre los propósitos de la evaluación, sus componentes y bondades, el exceso de carga laboral centrada mayoritariamente en labores de docencia directa, la ausencia de legitimidad académica de quienes la conducen y porque finalmente sus resultados no conducen a planes de mejoramiento y desarrollo profesoral.

Las investigaciones recientes sobre calidad de la educación – en especial las desarrolladas por la Fundación Bill y Melissa Gates –han determinado que la calidad del profesor es el factor que mejor predice el desempeño de los estudiantes en todos los niveles educativos (desde el preescolar hasta la educación superior). Las universidades de Harvard, Columbia y Stanford, con el apoyo de esta fundación han realizado estudios que muestran como un “profesor efectivo” incide en el largo plazo, en el aprendizaje de los alumnos, en su retención en el sistema (disminución de la deserción), en la duración efectiva de los programas académicos y en el desempeño de pruebas estandarizadas como Saber Pro o para el ingreso a programas de posgrado.

Ahora bien,

4.2. ¿qué se debe medir y valorar para determinar si un profesor es bueno o malo, eficiente y efectivo?

Una mirada rápida sobre algunas de las estrategias e instrumentos prevalentes en las universidades nos indican que por lo general, la evaluación del desempeño de los profesores se limita a encuestas de percepción de los estudiantes antes de que termine el semestre – para no sesgar los resultados, dicen algunos – en las cuales se incluyen preguntas de respuesta simple (SI, NO, N/S) como:

- ✓ ¿Entrega el programa al comienzo del semestre?
- ✓ ¿Llega a tiempo a clase?
- ✓ ¿Entrega los resultados de las evaluaciones a tiempo?
- ✓ ¿Usa bien el tablero, el *PowerPoint* u otros medios audiovisuales?
- ✓ ¿Permite la participación en clase?
- ✓ ¿Comunica bien sus ideas?
- ✓ ¿Domina el tema?
- ✓ ¿Comunica claramente sus ideas?
- ✓ ¿La bibliografía está actualizada?

Y al final, le dan una nota en una escala de 0.0 a 5.0, y con base en ella, se define si se le renueva o no su contrato cuando es temporal; si es de planta, se le muestran los resultados y es poco lo que sucede de ahí en adelante porque se mantiene la premisa que “se aprende a pesar del profesor” o del profesor teso, incluso del profesor cirujano que primero duerme y después raja.

Si queremos indagar sobre las cualidades y la efectividad de un profesor, hay que ir más allá del instrumento, de lo mecánico y burocrático, y valorar las diferentes interacciones que se dan en las prácticas de los profesores; es decir, además de las percepciones de los estudiantes sobre aspectos relevantes, con indicadores pertinentes, también hay que mirar los contenidos del programa y la organización de las actividades académicas, la manera cómo se manejan las preguntas y su metodología, analizar el ambiente de aprendizaje o del aula, y cómo se miden los aprendizajes de los alumnos. Como pueden ver, estos aspectos no se pueden valorar con solo una encuesta de percepción; se requieren múltiples fuentes de

información válida y veraz, además de procesos de realimentación que superen el simple informe burocrático escrito con una nota.

4.3. Componentes de la evaluación

Un aspecto que por lo general está ausente de los proyectos educativos o planes de desarrollo institucionales es el perfil de sus profesores. Evaluar es comparar, contrastar, y para lograrlo, se requiere un referente o ideal definido por la propia institución. Si bien a nivel internacional se habla de la necesidad de establecer estándares de calidad sobre las buenas prácticas y el profesor efectivo, Colombia presenta unas particularidades que no facilitan este proceso. Los documentos elaborados por el MEN en los “Conversatorios sobre la Calidad de la Educación Superior y su Evaluación⁴” y en las guías del Consejo Nacional de Acreditación entre 2012 y 2014, establecen que el sistema de educación superior colombiano:

- a. Posee una gran riqueza y heterogeneidad;
- b. Existen y se utilizan diversidad de criterios para valorar la calidad;
- c. Las IES gozan de autonomía para definir y asumir un concepto de calidad que sirva de orientación general a la institución y a sus programas como referente suficientemente claro y comprendido por todos los miembros de la comunidad para formular su misión, políticas y procesos de mejoramiento.
- d. La calidad de una institución o programa depende de sus características universales, de sus referentes históricos y de lo que define su especificidad y vocación (misión y proyecto institucional).

Desde esta perspectiva, corresponde entonces a cada institución determinar, según su misión, principios institucionales, naturaleza, fines y el modo cómo se propone concretar en sus acciones de docencia, investigación y extensión, establecer qué es un buen profesor o mejor aún, cuáles con las características y cualidades de un profesor efectivo.

⁴Consultar en: <http://convenioandresbello.org/superior/publicaciones/>

En la literatura nacional e internacional revisada sobre el tema⁵ se mencionan con frecuencia las siguientes características y cualidades de un buen profesor:

- ✓ Saber qué es lo que se enseña, cómo se procesa y para qué se enseña.
- ✓ Saber enseñar la disciplina.
- ✓ Saber organizar y desarrollar ambientes de aprendizaje.
- ✓ Saber monitorear y evaluar el progreso del estudiante.
- ✓ Saber proponer, desarrollar y evaluar proyectos educativos.
- ✓ Saber articular su práctica pedagógica a los contextos.
- ✓ Saber trabajar en equipo.
- ✓ Estar comprometido con los logros de aprendizaje de sus estudiantes.
- ✓ Saber emplear apoyos tecnológicos para potenciar los procesos de aprendizaje
- ✓ Estar comprometido con la autoevaluación y el mejoramiento continuo personal e institucional.

En consecuencia, el profesor ante todo, está comprometido con su disciplina y con el aprendizaje de sus estudiantes, y desde esta perspectiva debe estar en capacidad de entender qué es lo que va a enseñar, el contexto en el que lo va a enseñar y precisar cómo debe enseñarlo para lograr su comprensión y apropiación por parte de los alumnos.

Podemos evaluar estas cualidades desde dos grandes propuestas, las cuales nos permiten definir los indicadores que den cuenta de su calidad; una más general y por dimensiones, y otra, por competencias, tal y como lo proponen el MEN y el ICFES.

Me voy a referir a las dos brevemente y luego a los requisitos para llevarlas a cabo.

A. Dimensiones

Danielson (2012 y 2013) propone cuatro grandes dimensiones: planeación y preparación, ambiente de aprendizaje (o de aula), enseñanza y responsabilidades profesionales. Cada dimensión tiene componentes y éstos a su vez se desglosan en indicadores.

⁵ ALFA, ASCOFADE, CINDA, ENQA, ICFES, MEN Colombia, OCDE y UNESCO, además de autores como Barnett, Becher, Celis, Darling - Hammond, Duque, Gómez, Perrenoud, Shavelson y Shulman, todos debidamente referenciados en la Bibliografía.

- Planeación y preparación: en esta dimensión, por lo general, se evalúan los siguientes componentes:
 - Conocimiento sobre la disciplina (contenido) y la pedagogía: estructura de la disciplina, prerequisites, plan de estudios coherentes con la estructura disciplinar, métodos y didáctica
 - Conocimiento de sus estudiantes: antecedentes académicos y personales, principios de aprendizaje y desarrollo cognitivo, necesidades especiales – inclusión.
 - Definición clara y precisa de objetivos: tipos de objetivos, secuencia y convergencia; claridad; balance y pertinencia con las cualidades de los estudiantes.
 - Coherencia: selección de estrategias y actividades, recursos y materiales, organización de grupos de estudiantes, estructura que favorece el aprendizaje.
 - Diseño de estrategias de evaluación (coherencia con los objetivos; criterios claros, observables y medibles; integradas a los procesos de enseñanza y aprendizaje)

- Ambiente de aprendizaje
 - Creación de un ambiente de respeto, compenetración y entendimiento mutuo(interacción con los estudiantes y entre los estudiantes)
 - Gestión de actividades (trabajo individual y grupal, manejo de transiciones entre diferentes actividades, disponibilidad de recursos
 - Organización del ambiente de aprendizaje (amplitud, mobiliario adecuado, accesibilidad, disponibilidad de recursos físicos y de aprendizaje)
 - Manejo de la conducta de los estudiantes (creación de expectativas, monitoreo, respuesta a dificultades – indisciplina, ausentismo, plagio...)

- Enseñanza
 - Comunicación con los estudiantes (creación de expectativas, uso de instrucciones y procedimientos, explicaciones claras y coherentes, manejo del idioma – escrito y oral)
 - Uso de técnicas para preguntar y animar la discusión (calidad de las preguntas, uso de las preguntas y respuestas de los estudiantes, participación de los estudiantes)

- Compromiso con y para el aprendizaje (actividades y tareas, organización de estudiantes por grupos, calidad y pertinencia de los materiales y recursos, estructura, y secuencia de la enseñanza (ritmo -ordenamiento)
 - Uso de estrategias de evaluación: secuencia y pertinencia, evaluación positiva, resultados oportunos y claros, autoevaluación.
 - Interacción con los estudiantes: criterios claros y precisos, seguimiento, retroalimentación oportuna (feedback).
 - Flexibilidad y capacidad de respuesta: ajustes a las secuencias, respuesta oportuna, persistencia frente a las dificultades
- Responsabilidades profesionales
- Reflexiones sobre su práctica: propias y producto de evaluaciones de estudiantes y colegas, ajuste a sus métodos y prácticas, revisión y actualización de sus programas.
 - Mantener registros de los avances de sus estudiantes: avances en sus trabajos, resultados de pruebas, situaciones personales (salud, económicas)
 - Participación en reuniones: relación con colegas, desarrollo de actividades profesionales, participación en proyectos, análisis colectivo de los avances de los estudiantes.
 - Desarrollo profesional: actualización disciplinar, receptividad a aportes de otros colegas, participación en redes, congresos y proyectos de investigación
 - Compromiso con las políticas institucionales: gobernabilidad institucional, autoevaluación institucional y de programas, desarrollo institucional.

B. Competencias

Si bien existen diversos lenguajes y aproximaciones al concepto de *competencia*, con el ánimo de propender por la coherencia entre los conceptos utilizados en los distintos componentes que integran el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, se propone trabajar con la definición de competencia propuesta por el Ministerio de Educación Nacional y

utilizada como referente por el ICFES⁶ para la formulación y evaluación de las competencias genéricas en educación superior, las cuales se asumen como fundamentales para cualquier profesional, sin importar el área específica de formación.

El ICFES define la competencia genérica como: *capacidad compleja que integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones que se manifiestan en el desempeño en situaciones concretas, en contextos específicos (saber hacer en forma pertinente)*⁷

Los estudios realizados por la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE) sobre la profesión del maestro y la evaluación de su práctica como aporte a la comprensión de su quehacer y el concepto de competencia, plantean que *saber hacer en contexto* necesariamente implica saber qué, saber por qué, saber para qué, saber cuándo, saber en qué sentido, saber conocer, saber hacer, saber convivir, saber ser, saberes todos que son objeto de las prácticas cotidianas en la institución.

En este mismo sentido, ICFES y el MEN proponen como competencias básicas de todo maestro las siguientes:

- **ENSEÑAR:** comprender, formular y usar la didáctica de las disciplinas con el propósito de favorecer los aprendizajes de los estudiantes y con ellos el desarrollo de las competencias propias del perfil profesional. Para ello, y entre otras acciones:
 - Posee conocimientos pedagógicos, didácticos y disciplinares.
 - Planea la enseñanza.
 - Reflexiona sobre los propósitos de su práctica

⁶Incorporada a las pruebas estandarizadas en el 2000 y ratificadas como referente de evaluación con la Ley 1324 de 2009, Actualización Legislativa de la Evaluación Externa, y el Decreto 3963 de 2009, que Reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior.

⁷Adoptada y adaptada por el ICFES en 2008 de pruebas de competencias genéricas desarrolladas en ACER (Australian Council for Educational Research) para la educación superior producto de varias pruebas piloto con IES nacionales y hoy utilizada como referente para los exámenes Saber Pro. En: <http://www.icfes.gov.co/ciudadano/glosario?pid=55&sid=64:Competencias>

- **FORMAR:** Reconceptuar y utilizar conocimientos pedagógicos que permitan crear ambientes educativos para el desarrollo de los estudiantes, del profesorado y de la comunidad. Para ello, y entre otras acciones:
 - Promueve el desarrollo de sus estudiantes.
 - Conoce las características personales y socioculturales de sus estudiantes.
 - Propicia la interacción en un ambiente de respeto.
 - Promueve el desarrollo personal e institucional.

- **EVALUAR:** reflexionar, hacer seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos de formación, con el propósito de favorecer la autorregulación y de plantear acciones de mejora en la enseñanza, en el aprendizaje y en el currículo. Para ello, y entre otras acciones:
 - Posee conocimientos sobre las diversas formas de evaluar.
 - Realiza procesos de seguimiento de sus estudiantes.
 - Utiliza los resultados de la evaluación para el mejoramiento de sus estudiantes, su desempeño como docente, y el de su institución.
 - Comprende la relevancia de la autorregulación en los sujetos de la educación.

Estos aspectos son básicos y esenciales y corresponde a las instituciones precisar los indicadores en concordancia con su naturaleza y principios misionales; es decir, ubicarlas en el contexto de su institución y definir las estrategias, los criterios, las fuentes de información y los instrumentos para valorar y determinar la calidad de los procesos de enseñanza – aprendizaje, con los resultados obtenidos de la evaluación, y diseñar tanto los planes de mejoramiento como la manera como se realizara su seguimiento.

Un aspecto que es fundamental tener en cuenta es la necesidad de diferenciar en el perfil entre el profesor que orienta su práctica docente en el pregrado y quienes tienen a su cargo programas de posgrado, en especial los que tienen énfasis investigativo. En los programas de pregrado, las especializaciones y las maestrías de profundización, la calidad del programa depende en gran medida de la calidad de la docencia, mientras que en las maestrías de investigación – incluyendo las especialidades médicas – y los doctorados, las clases como tal y en sentido estricto son menos frecuentes porque se espera que el

estudiante investigue y lea por cuenta propia para fomentar su autoaprendizaje y el desarrollo de competencias investigativas.

5. Participantes del proceso de evaluación

Como todo proceso de evaluación, el de desempeño profesorales continuo y requiere de referentes, múltiples fuentes de información para su valoración y diversos momentos de recolección y análisis para garantizar su pertinencia, relevancia, validez y capacidad de predicción. Igualmente, debe realizarse de manera colaborativa con la participación de las instancias administrativas de la institución, las directivas académicas y, en especial, el colectivo de profesores para que no se convierta en una instancia de control y vigilancia, y se constituya en recurso de mejoramiento.

El profesor como sujeto y no solo objeto de la evaluación de su desempeño, participa activamente en la formulación de los objetivos, la definición de los criterios, el diseño de los instrumentos, el análisis de los resultados y en la elaboración y el seguimiento de los planes de mejoramiento; esta situación crea condiciones de confianza básicas y necesarias para que asuma la responsabilidad directa de la calidad de su práctica docente, la autoevaluación de su desempeño y su desarrollo profesional. Un reciente estudio de la OCDE (2013) realizado sobre la materia en 24 países da cuenta de la importancia que el uso sistemático de la evaluación de desempeño del profesorado tiene en el mejoramiento de la calidad de la educación y a la consolidación de la carrera profesoral, si sus resultados se orientan al desarrollo profesoral en el mediano y largo plazo. Y para lograrlo, se requiere del concurso de la institución y sus actores académicos y administrativos.

Desde esta perspectiva, además de las encuestas de opinión de los estudiantes⁸ y el cumplimiento del plan de estudios tradicionalmente utilizados como referentes, la autoevaluación de su propio desempeño se constituye en un recurso fundamental de reflexión del profesorado sobre sus prácticas y los aprendizajes de los estudiantes. La autoevaluación de la práctica docente es un proceso en el cual el profesor formula

⁸La participación y el compromiso de los estudiantes con la evaluación es fundamental para saber cómo se está realizando su formación y la dirección de sus estudios. De ahí la importancia de las encuestas de opinión y de lo que en ellas se pregunte.

opiniones sustentadas sobre la pertinencia y efectividad de su trabajo con sus estudiantes y ello supone un auto examen de sus funciones y competencias básicas utilizando diversos métodos y fuentes de información. Se trata por tanto, de una evaluación formativa en la cual se definen criterios e indicadores que están directamente asociados a una buena práctica que contribuye al aprendizaje de calidad de los estudiantes.

Por ser esta un propuesta multireferencial, no basta con las encuestas de opinión a estudiantes y la autoevaluación del profesor; también se requiere, como se vio en las dos propuestas, observar las actividades en el aula, analizar el proceso de planeación y mirar los resultados de las evaluaciones que el propio profesor realiza de sus estudiantes y de los resultados de las pruebas estandarizadas. Para ello, es necesario que las instituciones cuenten con evaluadores calificados, seleccionados del mismo cuerpo profesoral, conformación específica en evaluación cualitativa y cuantitativa y sobretodo, que sean reconocidos en la institución como buenos profesores.

Estos evaluadores deben tener capacidades para observar y recoger información cualitativa y cuantitativa, poseer habilidades para interpretar la información recolectada y, sobre todo, una excelente competencia comunicativa que les permita retroalimentar a los profesores que son objeto de evaluación, y así generar espacios de reflexión, capacitación y cualificación.

6. ¿Y el desarrollo profesoral?

El desarrollo del profesorado debe constituirse en una estrategia integral de la institución, un bien colectivo más que un bien privado e individual tal y como lo plantea Elmore(2003), para que contribuya y esté al servicio de la mejora continua de la enseñanza, con metas en el mediano y largo plazo. Se requiere entonces que los elementos que integran este *continuum* trasciendan el conjunto de actividades particulares y desarticuladas de un grupo de profesores para atender aspectos coyunturales y desconectados como la preparación de las pruebas Saber Pro o incrementar el número de seminarios de actualización para los informes de autoevaluación y las exigencias y los requisitos normativos.

Plantear la evaluación del desempeño del profesorado articulado al mejoramiento continuo como compromiso y producto del proceso de valoración de la calidad de una institución de educación superior implica necesariamente un desarrollo, una transformación y un compromiso. Tenemos ante nosotros el desafío de encontrar estrategias y formular políticas institucionales que permitan a los profesores universitarios lograr reconocimientos y ascensos por la calidad de su desempeño y desarrollo profesoral, sin dejar la tarea de enseñanza en el aula, pues, de lo contrario, perderemos buenos profesores donde más se les necesita.

7. Bibliografía

- CINDA – MINEDUC CHILE. (2007). Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria. Recuperado de: www.cinda.cl/download/libros/EVALUACIONDEL_DESEMPEÑODOCEN.pdf. Consultado marzo 20, 2015.
- Díaz, F. (2005). Comunicación y transformación en organizaciones universitarias. Recuperado de: www.monografias.com. Consultado abril 10, 2014.
- Frigerio, Graciela. (1995). De aquí y de allá: Textos Sobre La Institución Educativa y su Dirección. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Gentili, Pablo. (12 a 18 de Diciembre, 2014). Educación S.A. (El mercado ataca de nuevo). Recuperado de: <http://blogs.elpais.com/contrapuntos>). Edición No. 00429.
- Ochoa, Miryam L. (2013). Lineamientos para la selección y evaluación de docentes y estudiantes el desarrollo docente. Bogotá: SECAB – MEN.
- Rizo Moreno, Héctor. Evaluación del Docente Universitario. Una Visión Institucional. En: Revista Iberoamericana de Educación. No. 34/4. Octubre Número 34/4 10 - 12 - 04
- Tünnermann, Carlos. (2006). Tendencias y Desafíos de la Universidad en América Latina. Curso OGLU – México. Recuperado en <https://www.google.com/search?q=La+educaci%C3%B3n+superior+en+el+umbral+del+Siglo+XXI&ie=utf-8&oe=utf-8#q=T%C3%BCnnermann+tendencias+y+desafios>

Tünnerman, Carlos. (s.f.). El Rol del Docente en la Educación Superior del Siglo XXI.

Recuperado

en:(http://www.ucyt.edu.ni/Download/EL_ROL_DEL_DOCENTE_EN_LA_E_S_DEL_SIGLO_XXI.pdf). Consultado enero 12, 2016.