

**DISEÑO Y OPERACIÓN DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN  
DEL DESEMPEÑO DOCENTE CON FINES FORMATIVOS: LA  
EXPERIENCIA DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE VALPARAÍSO, CHILE**

**DESIGN AND OPERATION OF AN EVALUATION SYSTEM FOR THE TEACHING  
PERFORMANCE WITH FORMATIVE AIMS: THE EXPERIENCE OF THE PONTIFIC  
CATHOLIC UNIVERSITY OF VALPARAÍSO, CHILE**

*Gloria Contreras P.*

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

[http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1\\_e/art14.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art14.pdf)

La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso es una institución de educación superior que ofrece actualmente 65 carreras profesionales en diversas áreas tales como Agronomía, Alimentos, Biología, Comercio, Filosofía, Física, Historia, Ingeniería, Literatura, Matemáticas, Música, Periodismo, Química y Oceanología, entre otras.

La vicerrectoría de Asuntos docentes y estudiantiles de la universidad se estructura en torno a diversas direcciones entre las que se cuenta la dirección de Desarrollo curricular y formativo, cuya principal tarea es velar por la calidad de los procesos formativos de los estudiantes de carreras profesionales. Con este propósito, el año 2006 se toma la decisión institucional de contar con un sistema de evaluación del desempeño docente,<sup>1</sup> cuya primera etapa debiera estar constituida por un diagnóstico. El propósito de este diagnóstico fue, por una parte, determinar y analizar las fortalezas y debilidades de los distintos sistemas de evaluación que estaban siendo usados en la universidad, desde la perspectiva de docentes y estudiantes y, por otra, tener una visión más o menos consensuada respecto de la calidad de la docencia universitaria, de manera que sirviera como marco referencial al nuevo sistema de evaluación.

Las conclusiones más importantes de este diagnóstico pueden sintetizarse, por una parte, señalando que existe en la universidad la percepción de que la evaluación de la docencia es necesaria para mejorar los procesos de formación; que hay una cultura evaluativa básica que difiere según las distintas carreras, en parte debido a la falta de políticas institucionales al respecto; que la comunicación y socialización del sentido de la evaluación docente y sus resultados es escasa; que los diversos instrumentos utilizados, básicamente cuestionarios para los estudiantes, no alcanzan a dar cuenta del impacto de la enseñanza en su aprendizaje, por lo cual la información obtenida difícilmente podría ayudar a los docentes en su quehacer formativo. Por otra parte el diagnóstico fue un elemento clave para consensuar con docentes y estudiantes, algunas dimensiones de la docencia que orientaran tanto la docencia como su evaluación.

## 1. EL SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE PROPUESTO

El sistema de evaluación del desempeño docente de la universidad fue concebido como un conjunto articulado de acciones, criterios, instrumentos y procedimientos para el desarrollo y mejoramiento de la formación en las carreras profesionales.

Este mejoramiento suponía que el nuevo sistema vinculara la evaluación del desempeño docente, el desarrollo de competencias docentes en los profesores y el aprendizaje de los estudiantes implicando, con ello, que las dimensiones y criterios a utilizar debieran contribuir a emitir juicios sobre la docencia en cuanto que desarrolla los aprendizajes que se esperan en los estudiantes. De esta manera, el sistema se definía como eminentemente formativo para lo cual requería de procesos de retroalimentación continua de la docencia y de reflexión tanto individual como conjunta por parte de los profesores sobre su trabajo con los estudiantes

La retroalimentación comprendida en términos generales como información que dice algo acerca de un nivel actual y uno de referencia ideal (Ramaprasad, 1983), sólo puede ser calificada como tal si dicha información sirve para acercar ambos estados (Sadler, 1989). Siguiendo esta idea, la retroalimentación

---

<sup>1</sup> Se emplea el término desempeño docente para referirse al trabajo específico del profesor en interacción con sus estudiantes con el fin de que éstos aprendan, en el marco de una asignatura que forma parte de la malla curricular de una carrera profesional. Se diferencia del término general docencia o proceso docente en cuanto éstos abarcan otros aspectos tales como la infraestructura, recursos bibliográficos, servicios estudiantiles y otros.

del desempeño docente debe otorgar información de buena calidad proveniente desde distintas fuentes, tales como docentes, pares y estudiantes. A su vez, el sistema debe proveer de un conjunto de dimensiones y criterios consensuados sobre la docencia que actuarán como el nivel ideal, de forma tal que el profesor, la carrera y la universidad puedan construir juicios lo más completos sobre el estado actual de su docencia y determinar lo que falta para mejorar.

No obstante, si se quieren producir cambios en la docencia, el proceso de retroalimentación debe ir acompañado de reflexión, cuya práctica es la base de la profesionalidad efectiva en cualquier campo. Se entiende en este contexto la reflexión como la búsqueda sistemática del progreso del propio ejercicio docente de forma que los estudiantes aprendan mejor que antes.

Por esta razón era necesario que la institución, en este caso la universidad, otorgara las condiciones para construir espacios colaborativos de reflexión crítica de manera que los docentes, en diálogo con otros, revisen sus concepciones sobre la enseñanza, aprendizaje, evaluación y el sentido de educar, las que orientan su accionar en el aula (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2008).

En esta perspectiva, el objetivo general propuesto para este nuevo sistema de evaluación del desempeño docente fue: contribuir al mejoramiento de la calidad de la formación de pregrado a través de un sistema integral de recolección de información sobre la docencia universitaria que permita su retroalimentación y posterior mejoría. Como objetivos específicos se plantearon: 1) mejorar los aprendizajes de los estudiantes; 2) contribuir al desarrollo progresivo de competencias docentes en los profesores; 3) proveer información para focalizar procesos de perfeccionamiento en docencia universitaria; 4) apoyar la investigación en docencia universitaria; y 5) apoyar procesos de auto-evaluación y acreditación de carreras profesionales.

## 2. DIMENSIONES DE LA DOCENCIA

A continuación se describen las dimensiones de la docencia emanadas en el transcurso del diagnóstico. Dichas descripciones, a su vez, generan preguntas para la construcción de instrumentos de recolección de información sobre el desempeño docente.

### 2.1. Dimensión dominio disciplinario

Se considera aquí el conocimiento de los y las docentes de cada carrera acerca de la disciplina que enseñan y cómo ese conocimiento impacta positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes. Se incluyen aspectos tales como la actualización disciplinaria y la capacidad de establecer relaciones entre la disciplina que se enseña y otras áreas del saber.

### 2.2. Dimensión planificación de la enseñanza

Esta dimensión considera el proceso a través del cual los profesores trazan y disponen los elementos del currículum a fin de que éste constituya un marco referencial para dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera se preparan ambientes, materiales, tiempo, actividades y metodologías en función de los objetivos generales y específicos seleccionados para los estudiantes (Contreras, 1994).

### 2.3. Dimensión enseñanza para el aprendizaje

La enseñanza puede comprenderse como un conjunto de actividades planificadas orientadas a promover el aprendizaje en un grupo de estudiantes en un contexto institucional determinado. La base de una

buena enseñanza es el dominio de la disciplina que se enseña, pero no es suficiente ya que el docente debe poder transformar el contenido disciplinario en un saber enseñable.

Así, el docente debe ser capaz de diseñar su enseñanza de acuerdo con los conocimientos previos de los estudiantes, utilizar los errores en forma constructiva, ofrecer ejemplos pertinentes, establecer relaciones entre lo que enseña y el futuro escenario profesional de sus estudiantes, ofrecerles distintos tipos de actividades de acuerdo con los aprendizajes que quiere promover, entre otros.

#### **2.4. Dimensión evaluación para el aprendizaje**

Esta dimensión considera al proceso que el docente desarrolla para que sus estudiantes evidencien sus aprendizajes y la forma en que utiliza esa información, tanto para mejorar el aprendizaje y la enseñanza como para otorgar calificaciones. Para ello es necesario establecer criterios de evaluación y comunicarlos a los estudiantes, diseñar y aplicar procedimientos de evaluación coherentes con los contenidos, nivel de exigencia y actividades desarrolladas durante las clases, usar los resultados de la evaluación para promover mejores aprendizajes, entre otros.

#### **2.5. Dimensión ambiente para el aprendizaje**

El ambiente para el aprendizaje puede comprenderse como el producto de las interacciones entre los integrantes de una clase, que generan emociones y sentimientos que impactan en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En un ambiente propicio para el aprendizaje se favorece la comunicación directa y abierta, la discusión al interior del grupo, la formulación de críticas constructivas hacia la actuación de profesores y estudiantes y, por lo tanto, la participación y compromiso de todos los miembros en la toma de decisiones.

En esta dimensión, los principales aspectos a considerar para la evaluación son el respeto entre las personas (estudiantes y profesores), la tolerancia, la confianza, la disponibilidad del docente y la generación de instancias de participación para todos los estudiantes, todo ello regulado por normas conocidas por los alumnos con anterioridad.

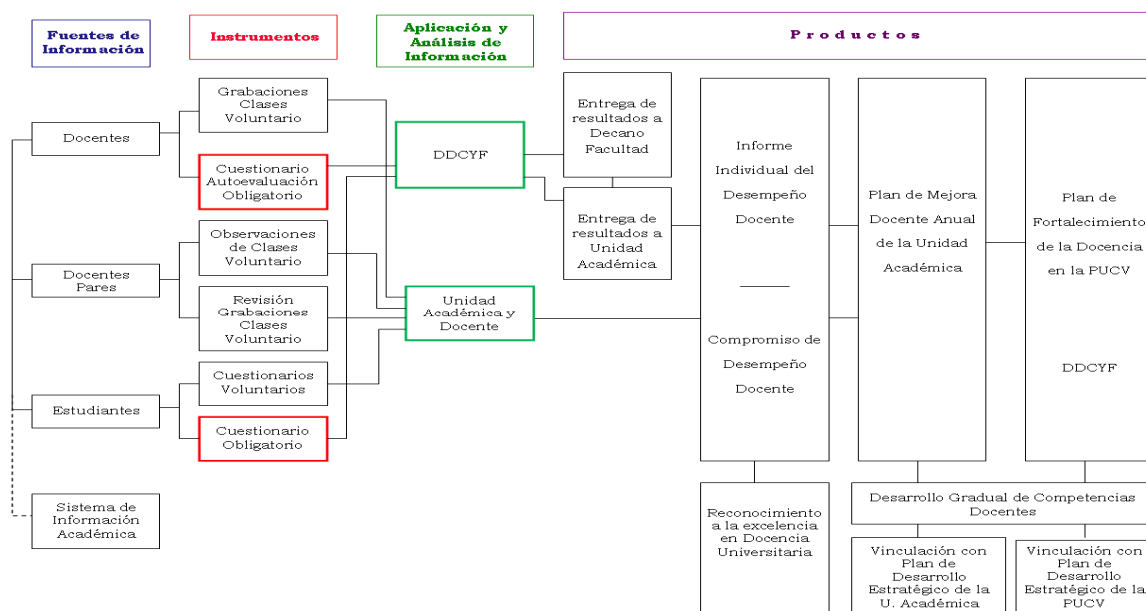
#### **2.6. Dimensión responsabilidad formal**

La formalidad para con la docencia es un elemento que no ha sido mayormente estudiado pero que es muy valorado tanto por docentes como por estudiantes, como una dimensión que se relaciona con la calidad de los procesos de formación. Aún cuando los aspectos formales no deben ser comprendidos como "facilitadores de aprendizaje", Biggs (2005) reconoce su valor en la orientación que proporcionan a una clase, en cuanto los estudiantes y profesores se organizan mejor para participar de la misma.

Algunos elementos de esta dimensión que pueden considerarse para su evaluación y que cumplen con la característica de representar un apoyo indirecto a la calidad de la enseñanza son, por ejemplo, la puntualidad, asistencia, entrega de pruebas o tareas de evaluación en plazos prudentes y otros.

### **3. FLUJOGRAMA SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE**

Con los elementos mencionados se construyó el siguiente flujograma que permite mostrar el sistema de evaluación del desempeño docente propuesto.



(Nota: En la figura, con PUCV se señala a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso).

Partiendo de la primera columna del lado izquierdo, se encuentran las fuentes de información que, en este caso, son los estudiantes, el mismo docente que está siendo evaluado y se sugiere que también sea de pares. Además el Sistema de Información Académica puede proveer datos de cada estudiante y curso tales como tasas de repitencia, aprobación, asistencia, avance curricular y otros, aspectos que pueden ayudar a complementar la información de las otras fuentes.

En la segunda columna se encuentran los instrumentos propuestos para cada fuente. El docente podrá pronunciarse respecto de su desempeño por medio de cuestionarios de auto-evaluación, entre los que se cuenta uno de carácter obligatorio, como también por medio de análisis de una o más grabaciones de sus clases. Los pares podrán otorgar retroalimentación en forma directa a través de la observación de clases o en forma indirecta, apoyando el análisis de grabaciones de clases.

Los estudiantes podrán emitir sus opiniones a través de un cuestionario masivo que tendrá carácter institucional y, por lo tanto, será obligatorio, como también por cuestionarios breves, propuestos institucionalmente, que pueden ser adaptados por cada docente. En cuanto a la tercera columna, los instrumentos que tienen carácter obligatorio serán aplicados y analizados por la dirección de Desarrollo curricular y formativo de la vicerrectoría de Asuntos docentes y estudiantiles, dirección que entregará los resultados correspondientes a la carrera a la que pertenece el docente evaluado. Por su parte, será la dirección de la carrera quien tenga la responsabilidad de hacer entrega de este informe al docente.

En cuanto a los instrumentos voluntarios propuestos, corresponderá a cada carrera junto con sus docentes, su aplicación y análisis. Para este fin contarán con el apoyo de la dirección de Desarrollo curricular y formativo.

Los productos se encuentran consignados en las tres últimas columnas y corresponden a informes por cada docente, por cada carrera y finalmente por la institución y constituyen en definitiva un plan de mejora sobre los puntos que se presenten débiles o mejorables. Lo ideal es que se construyan teniendo

como base las dimensiones de la docencia. En particular, el informe del docente individual constituirá la base de un "Compromiso de desempeño docente" que implicará, idealmente, una mejora global de la docencia en cada carrera.

A partir de los informes de cada uno de sus profesores, la carrera podrá tener un panorama global de la docencia, lo cual le permitirá tomar algunas decisiones y proponer un plan de mejora que se integre a su Plan de Desarrollo Estratégico.

Corresponderá a la propia carrera como a la dirección de Desarrollo curricular y formativo, observar el seguimiento de estos planes de mejora, generando espacios y posibilidades de apoyo.

## 4. LA RETROALIMENTACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE DESDE DISTINTAS FUENTES

### 4.1. Retroalimentación de la docencia por los estudiantes

Una característica de los profesores universitarios que han conseguido premios a su labor docente es su disposición a recibir algún tipo de retroalimentación por parte de sus estudiantes acerca de las consecuencias de su enseñanza, con el fin de establecer cómo pueden mejorar.

Para que la retroalimentación de la docencia por parte de los estudiantes cumpla con su objetivo, es necesario cuidar varios aspectos. Muchos profesores estiman que las opiniones de los estudiantes son sesgadas, que no las emiten en forma seria o que no les sirven para mejorar su docencia. A ello se suma que algunos estudiantes no confían en que sus opiniones provocarán cambio alguno, por lo cual se vuelven indiferentes al proceso y, además, no saben otorgar buena retroalimentación a sus profesores porque nadie les ha enseñado (Svinicki, 2001).

Los estudiantes deben creer que su retroalimentación marcará una diferencia, por lo que se les debe explicar cuál es la importancia que tiene para la futura práctica pedagógica. Svinicki (2001) ofrece algunas sugerencias para que puedan realizar comentarios que ayuden a mejorar la docencia. Por ejemplo, señala que los estudiantes deben evitar juicios de valor hacia sus profesores y centrarse más bien en hechos observables o actitudes que los conducen a formarse dichos juicios; deben describir el efecto que les produce el comportamiento del docente en sus aprendizajes; ser respetuosos, constructivos y ofrecer sugerencias a sus profesores y, finalmente, responder en un tiempo apropiado como para corregir los errores.

### 4.2. Instrumentos

Existen variadas formas de obtener retroalimentación por parte de los estudiantes, pero tal vez la más conocida sea la aplicación de cuestionarios con preguntas abiertas o cerradas. Dado que en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso esta era la manera más generalizada de evaluar la docencia y que a raíz del diagnóstico se optó por conservarla, se estimó apropiado proponer en el nuevo sistema dos modalidades de estos instrumentos.

Una consiste en la aplicación y análisis de cuestionarios anónimos muy breves, generalmente compuestos de preguntas abiertas, que no toman más de cinco minutos en su aplicación y con los cuales se puede obtener variada información específica de la docencia, de acuerdo con los intereses y necesidades de los profesores. Lo ideal es que se comenten los resultados con los estudiantes en la siguiente clase de forma

de profundizar o aclarar algunos temas, lo que se convierte en su aporte más valioso, ya que ellos perciben que su profesor se preocupa por mejorar.

La otra modalidad toma la forma del tradicional cuestionario cerrado masivo que se aplica cercano al finalizar un periodo académico (trimestre, semestre o año). Este cuestionario fue construido tomando en cuenta las siguientes dimensiones de la docencia: enseñanza, evaluación y ambiente para el aprendizaje así como aspectos formales de la docencia. A petición de los docentes se agregó una dimensión más denominada compromiso con la asignatura, que correspondía a una dimensión de auto-evaluación del estudiante. Por cada dimensión se generaron preguntas cuyas respuestas debían quedar marcadas en una escala descriptiva de cuatro opciones, además de contar con espacios para comentarios en cada una.

La primera versión de este instrumento fue enviada a las direcciones de todas las carreras para que emitieran su opinión. Paralelamente se desarrolló un proceso de validación con los estudiantes, para lo cual se citó a todos los dirigentes estudiantiles de la universidad. De esta manera se obtuvo la segunda versión del instrumento, la que fue llevada a piloto el segundo semestre de 2007 en 23 carreras de las 65 existentes, aplicándose 3 mil 532 cuestionarios a 183 cursos. La versión definitiva se denomina Cuestionario de opinión Estudiantil y consta de 24 preguntas.

## 5. RETROALIMENTACIÓN DE LA DOCENCIA POR PARES

La docencia es un proceso que se planifica y desarrolla muchas veces de manera aislada, sin mayor contacto con los pares docentes, tal vez por falta de tiempo, de costumbre o por otras razones. Siendo un complejo proceso por todas las variables que están involucradas y de suma importancia dadas las consecuencias que tiene en la formación de profesionales debiera convertirse en objeto de reflexión individual y colectiva por parte de quienes la llevamos a cabo.

La retroalimentación por pares ofrece esta oportunidad de reflexionar en conjunto sobre nuestras fortalezas y debilidades como también una oportunidad única de potenciar el trabajo en equipo y contribuir a la colegialidad entre miembros de una carrera académica o incluso de distintas carreras a partir del trabajo reflexivo en conjunto. De esta manera, se convierte en una instancia de aprendizaje tanto para el docente bajo observación como para el que se constituye árbitro, respecto de prácticas pedagógicas que promueven aprendizajes en los estudiantes.

La retroalimentación de la docencia por pares es una modalidad de evaluación en la que dos o más docentes participan de un proceso formativo que tiene por objetivo principal mejorar la calidad de la enseñanza a partir del trabajo conjunto, la observación profesional y la apropiada retroalimentación entre pares; así como de la aplicación de ciertas técnicas para la conformación y posterior emisión de juicios constructivos. La importancia de aplicar esta modalidad radica en que constituye una forma de ampliar la mirada hacia el trabajo docente que va más allá de la percepción estudiantil, aportando elementos significativos y de orden más complejo respecto de los cuales no pueden pronunciarse los estudiantes.

Una de las legítimas dudas que suscita esta modalidad consiste en dilucidar quiénes son pares y por qué se les puede conferir esa categoría. En general se entiende que un par es un igual de acuerdo con ciertos referentes determinados que dependen de algunos aspectos tales como el contexto, implicando ello que la paridad nunca es absoluta sino relativa. Nos reconocemos como pares en la disciplina pues tenemos un lenguaje y una práctica en común, lo que constituye un discurso profesional especializado. Mientras que la revisión por pares en la disciplina (en la investigación, en las publicaciones) es ampliamente aceptada,

en la enseñanza apenas se toca el tema pues ¿cómo nos reconocemos?, somos en la mayoría aficionados que hemos aprendido de la experiencia (Troncoso y Hawes, 2006).

El proceso de retroalimentación por pares puede incrementar la colegialidad dando a los docentes la oportunidad de iniciar conversaciones acerca de lo que hacen al interior de sus aulas y por qué lo hacen, comprendiendo así las formas en que se aproximan a la enseñanza y el aprendizaje (Farell, 2007). La decisión de escoger un par y de convertirse en par implica entonces respeto, confianza y apertura pues reconocemos la necesidad de ayudarnos mutuamente y colaborar para profesionalizarnos (hacernos miembros o pares) en la experticia sobre la enseñanza (Troncoso y Hawes, 2006).

Uno de los aspectos más enriquecedores y a la vez más delicados de esta modalidad de retroalimentación, radica en la relación de reconocimiento y confianza que debe existir entre el docente que será observado y el que se escoja como observador. Esto es un elemento de vital importancia pues debe haber la suficiente confianza en que esta retroalimentación se entrega para ayudar al otro.

*En términos generales, la observación por pares debe seguir un ciclo que comprende una reunión de pre-observación, que se realiza entre el docente que será observado y el escogido para actuar como dictaminador, con el propósito de dialogar acerca de la clase que será observada y clarificar los aspectos específicos de observación; posteriormente se realiza la observación propiamente tal en que el observador visita la clase con la finalidad de recoger información; luego se realiza la retroalimentación en que el par expone al docente sus puntos de vista y lo ayuda con sus críticas constructivas; y finalmente la reflexión a la luz de los resultados, lo que otorgará insumos para construir el informe sobre la propia docencia. La información proveniente de este proceso es confidencial a menos que exista un acuerdo entre el docente y su par para darla a conocer. Para el sistema de evaluación propuesto se puso a disposición de los docentes una serie de formatos de pre observación y de observación, como también ejemplos reales y ficticios.*

## 6. LA AUTO-EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

La docencia universitaria es un complejo proceso en el que influyen diversas variables entre las cuales se puede mencionar la disciplina específica y las características del curso al que se enseña, las condiciones en las que se desarrolla la docencia, entre otros. Entre los que atañen al docente propiamente tal se encuentran factores tales como sus concepciones sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación, formación profesional, experiencia docente y la capacidad que tenga de socializar dicha experiencia. Como factores que dependen mayoritariamente del docente, pueden ser modificados por éste a partir de su revisión planificada y sistemática. Por esta razón, la oportunidad que se le otorgue para reflexionar en forma individual y colectiva sobre aquello que favorece y dificulta su propia docencia, constituye un elemento central para mejorar los procesos de formación de sus estudiantes.

En este sentido, se entiende la auto-evaluación como un proceso de análisis y reflexión crítica que hace el docente de sus propias creencias y prácticas de enseñanza (Arbesú, 2007). De esta manera, cualquiera sea el instrumento que se use para recoger la información, se pueden distinguir una etapa de auto observación que debiera tener como foco algunos aspectos relevantes de la docencia; una etapa de comparación de lo observado con criterios o parámetros determinados previamente y finalmente una etapa de interpretación y emisión de juicios respecto del resultado de esta comparación, producto de lo cual el docente tendrá la posibilidad de reflexionar acerca de cuán satisfecho se encuentra con su docencia (Ross y Bruce, 2007).

Por lo tanto, la auto-evaluación puede ser un poderoso medio para mejorar la formación ya que produce



cambios en las percepciones de los profesores sobre la excelencia docente y, de esta manera, incrementa su capacidad de reconocerla (Ross y Bruce, 2007).

### 6.1. Instrumentos

Al igual que en el caso de la retroalimentación de la docencia por los estudiantes, para la auto-evaluación también se ofrecieron dos modalidades de cuestionarios: uno breve abierto o semiabierto que se aplican sobre algún tema en específico y otra es un cuestionario cerrado masivo que se aplica al finalizar cada periodo académico y constituye una mirada global sobre la propia docencia. La primera versión de este instrumento se construyó tomando como base el Cuestionario de opinión estudiantil, de manera que los docentes pudieran hacer comparaciones entre lo que opinaban sus estudiantes y lo que ellos percibían sobre su propia docencia.

Así, los aspectos sobre los que los docentes deberían pronunciarse se agruparon en las dimensiones Enseñanza para el aprendizaje, Evaluación para el aprendizaje, Ambiente para el aprendizaje y Responsabilidad formal; se excluyó Compromiso con la asignatura, que correspondía exclusivamente al estudiante, y se definió otra dimensión Planificación de la enseñanza. Cada dimensión se presentó con sus correspondientes preguntas y sus respuestas fueron graduadas de acuerdo con distintos niveles de desempeño. La idea central de este formato era que el docente pudiera visualizar o focalizar, en términos globales, en qué nivel de desempeño se encuentra e identificar qué es lo que debe mejorar para estar en el siguiente nivel.

La primera versión de este cuestionario fue trabajada en modalidad de talleres realizados el primer semestre de 2008 donde participaron voluntariamente 41 docentes de diversas carreras. En este proceso los docentes agregaron la dimensión Dominio disciplinario pues consideraron que podían emitir alguna opinión acerca de su propio manejo de los temas que enseñaban. La versión originada de este trabajo fue enviada a las direcciones de todas las carreras de la universidad, como también a los docentes participantes. La versión definitiva se denomina Cuestionario de auto-evaluación del desempeño docente y consta de 30 preguntas.

### 6.2. Los informes sobre la docencia

Es muy difícil que un profesor pueda cambiar individualmente su docencia sin contar con ciertas condiciones mínimas y sin el apoyo de sus pares y de la dirección de la carrera a la que pertenece. De la misma manera, la carrera no podrá cambiar colectivamente la calidad de su docencia si no cuenta con las voluntades individuales de cada uno de sus profesores. Estas consideraciones hacían necesario que, una vez finalizado un periodo académico, se construyera un informe sobre la docencia a través de una mirada retrospectiva. Al ser uno de los últimos pasos en el proceso de evaluación, es el momento en que confluyen integradamente las diversas fuentes de información utilizadas, las dimensiones de la docencia y los juicios.

El sistema proponía la construcción de dos tipos de informe: uno por cada docente y uno por carrera. En ambos casos la estructura que se solicitaba consideraba, en primer lugar, una breve descripción del contexto en el cual se ha realizado la docencia, esto porque toda docencia se ve afectada por el contexto en el que se desarrolla y así también su evaluación; luego la generación de juicios a partir de las dimensiones establecidas y la información recogida; y, finalmente, un listado breve de aspectos positivos y por mejorar a futuro con algunas propuestas concretas.

La construcción de un informe sobre el desempeño docente por una carrera supone un ejercicio colegiado de auto-evaluación. Esto quiere decir que hay voluntad de parte de la dirección y los docentes por desarrollar espacios de reflexión deliberada con el objetivo de comunicar, compartir, otorgar retroalimentación, en fin, de ayudar al otro, para así consensuar cambios que impacten positivamente en la formación de los estudiantes.

## 7. CONSIDERACIONES PARA UNA ADECUADA OPERACIÓN DEL SISTEMA EN CADA CARRERA

Si bien el diseño del sistema de evaluación fue un trabajo de la dirección de Desarrollo curricular y formativo, su adecuada operación tendría que recaer principalmente en las direcciones de las carreras. Por esta razón se solicitó formalmente a las respectivas direcciones mantener permanentemente informados a sus profesores y estudiantes sobre el alcance, sentido y formas de proceder con la evaluación, por ejemplo, dando a conocer los documentos sobre evaluación de la docencia; informando sobre fechas de inicio de las actividades de evaluación y promoviendo la reflexión conjunta respecto del sentido del sistema, entre otros.

Para aquellas carreras en que no se contaba con algunas instancias formales de discusión sobre la docencia se sugirió crear jefaturas de departamentos, asignaturas o áreas, para que se pudieran discutir colectivamente los resultados de la evaluación docente. También se solicitó apoyar a los docentes una vez conocidos los resultados de la evaluación, por ejemplo, con permisos para asistir a algún curso; compra de material bibliográfico; contratación de alguna asesoría, entre otros. Por último, se pidió de manera especial que se comunicara a los estudiantes de algunas decisiones emanadas de la evaluación docente, de manera de hacerlos partícipes del proceso y retribuir su retroalimentación.

## 8. REFLEXIONES SOBRE EL IMPACTO DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

### 8.1. Sobre el mejoramiento de la docencia

Tras dos años de operación progresiva y voluntaria y un semestre obligatorio, el mejoramiento en la docencia universitaria es un aspecto que aun no se logra definir con claridad, debido, por una parte, a las distintas culturas existentes en las distintas carreras de la universidad y, por otra, a que aun faltan lineamientos institucionales para que las carreras den cuenta de sus acciones a partir de los resultados de la evaluación.

No obstante, se cuenta con información sobre profesores individuales que perciben que han mejorado su docencia a partir de reflexionar básicamente sobre los resultados del Cuestionario de opinión estudiantil; en otros casos a partir de otras actividades tales como la retroalimentación por pares o análisis de grabaciones de sus clases.

Sobre información más global, en el trabajo conjunto con directores de carreras y jefes de docencia – convocado el primer semestre 2009 por la dirección de Desarrollo curricular y formativo– algunos manifestaron que el actual sistema de evaluación ha constituido una oportunidad de mejorar la docencia. Por ejemplo “Ha sido una instancia de reflexión académica que ha permitido a los docentes resignificar sus prácticas académicas” y “El cuestionario de auto-evaluación ha significado una experiencia de

descubrimiento de las propias fortalezas y debilidades” (licenciatura en Filosofía). Otro manifestó “Para los profesores es un importante medio de retroalimentación en cuanto a su docencia” (Música).

En otros casos las opiniones más bien dejan ver procesos que ayudan a que la evaluación aporte a la mejora de la docencia. Por ejemplo: “Se ha percibido una mayor participación del estudiantado en el último semestre, lo que puede explicarse en un mayor grado de confianza respecto a los resultados que este proceso pueda tener en el mejoramiento de la calidad de la docencia” (Ingeniería industrial). “Se ha trabajado con los estudiantes el concepto de evaluar para mejorar la docencia y no evaluar para “despedir al docente” (Pedagogía básica). “Por parte de los docentes éstos han manifestado mayor interés en participar de las actividades de auto-evaluación, aunque ha sido un proceso lento” (Educación física).

Por último, los aspectos deficitarios que reconocen se relacionan con la falta de una cultura de evaluación formativa en docentes y estudiantes, más que una falla del sistema en sí. Así por ejemplo señalaron: “No es posible determinar el impacto, pues aún no se ha realizado un análisis de los resultados y no se ha establecido un plan de mejora” (Oceanología). “Aun es muy pronto para obtener una conclusión que aporte o mejore el desempeño docente, especialmente dada la baja participación de los alumnos” (Ingeniería industrial).

## 8.2. Sobre la cultura de la evaluación formativa

El concepto de evaluación formativa, aunque de larga data, no ha logrado permear a las instituciones de educación superior con la misma fuerza que la evaluación en su sentido acreditativo, certificador o administrativo. Debido en parte a esta situación es que hay poca participación de los estudiantes en el proceso de evaluación docente: en algunos casos las direcciones no les comunican oportunamente la debida información pues no lo consideran como algo relevante y, en otros, aun habiendo esta comunicación, los estudiantes no se interesan porque no creen en sus efectos o porque sencillamente esperan efectos punitivos hacia sus profesores a partir de sus opiniones. Lo mismo ocurre con la información, socialización y trabajo con los resultados con los propios docentes de algunas carreras: la comunicación se hace informalmente o vía correo electrónico. De esta manera, la evaluación se ve reducida a su sentido administrativo.

No obstante, se puede afirmar que en parte debido a decisiones tomadas por algunos directores, a estrategias comunicacionales y de socialización emanadas desde la dirección de Desarrollo curricular y formativo y al apoyo de muchos profesores, el sentido formativo de la evaluación de la docencia pareciera dar algunos frutos, aspecto comentado en el apartado anterior.

## 8.3. Sobre el trabajo colegiado de los docentes

Como señala Robert Stake (2009), la evaluación de la docencia tradicionalmente se ha concebido como la que se realiza a un profesor por un curso en particular. No obstante, el trabajo colegiado, la contribución que puede hacer cada profesor a mejorar la docencia en su carrera, el apoyo que pueda prestar a sus colegas, también debiera ser considerado como un aspecto digno de valorar.

En la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, si bien existe arraigada la noción de la evaluación individual los docentes, en especial directores y jefes de docencia, perciben que compartir con sus pares, escuchar las buenas experiencias, generar conjuntamente algunas estrategias y aprender en grupo, constituye una oportunidad para mejorar. Incluso algunos han pedido especialmente que se genere este

tipo de instancias en forma sistemática, además de solicitar sugerencias de estrategias para el mejor uso de los resultados de la evaluación

#### **8.4. Una consideración sobre la articulación de un sistema integral de evaluación académica**

En la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso hay distintas formas de evaluar a los académicos. Es así que existe un reglamento del personal académico que cuenta con un apartado dedicado a la carrera académica y, por tanto, a la jerarquización. Por otra parte, también hay un sistema combinado de sueldo fijo y variable, en el que la parte variable se asigna de acuerdo con una pauta que establece cada facultad. Por último, cada carrera puede contar con sus particulares sistemas de evaluación académica y agregar otro tipo de deberes y derechos, además de los ya existentes en el reglamento del personal académico.

Al igual que en otras universidades, la docencia pareciera estar en cada uno de los sistemas mencionados, en una categoría menor que la investigación y extensión. Así por ejemplo, en varias facultades la pauta para asignar el sueldo variable sólo considera la cantidad de cursos impartidos en un período académico. Cuando en el año 2007 se comienza a implementar en forma gradual y voluntaria el sistema de evaluación del desempeño docente, una de las preocupaciones de la dirección de Desarrollo curricular y formativo era la existencia de estos diversos sistemas, los que enviaban mensajes distintos acerca del sentido de la evaluación que se estaba tratando de incorporar en la institución.

Dada esta situación, ha habido algunos intentos por integrar todos estos sistemas de forma que se considere con igual o similar valor las diversas funciones académicas. De hecho, actualmente se intenta en algunas facultades usar los resultados del Cuestionario de opinión estudiantil para asignar puntajes en la pauta del sueldo variable, en circunstancias que dicho instrumento nació al alero de una perspectiva formativa de la evaluación de la docencia.

Sin embargo, el para qué se diseña e implementa dicho sistema constituye un problema difícil de enfrentar ya que la respuesta se relaciona directamente con el tipo de decisiones que origina y determina en la práctica metodologías, estrategias y acciones, entre otros. Así, un sistema de evaluación concebido para asignar sueldos fijos o variables difícilmente se integrará en forma armónica con otro concebido para mejorar.

Lo anterior constituye sólo un ejemplo de que la integración en un único sistema de evaluación académica es complejo y, por esta razón, se corre el peligro de que el sistema de evaluación del desempeño docente propuesto explícitamente para mejorar, termine siendo absorbido por los otros sistemas de evaluación y usado mayoritariamente con fines acreditativos y administrativos.

#### **AGRADECIMIENTOS**

Se agradece muy especialmente la colaboración de Priscila Cárdenas, Angélica Pizarro, Karina Zamorano y Carmen Gloria Zuñiga de la Unidad de Evaluación Curricular.

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Arbesú, I. (2007). *La evaluación de la docencia como práctica reflexiva*. Taller para docentes. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

- Biggs, J. (2005). *Calidad del Aprendizaje Universitario*. Madrid: Narcea.
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Farell, K. (2007). "Take a long talk from a sure peer", *The Australian Higher Education En* <http://www.theaustralian.news.com.au/story/0,25197,22441400-25192,00.html>
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2008). *Visión institucional de la formación de pregrado*, Valparaíso: PUCV.
- Ramaprasad, A. (1983). "On the definition of feedback", *Behavioral Science*, 28 (1), 4-13.
- Ross, J. y Bruce C. (2007). "Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth", *Teaching and teacher Education* 23, 146-159.
- Sadler, R. (1989). "Formative assessment and the design of instructional systems", *Instructional Science*. 18, 119-144.
- Stake, R. (2009). *Battling for and against the Assessment of Teaching*. Conferencia en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Svinicki, M. D. (2001). "Encouraging your students to give feedback", *New Directions for Teaching and Learning*. 87, 17-24.
- Troncoso, K. y Hawes, G. (2006). "A propósito de la evaluación por pares: La necesidad de semantizar la evaluación y las prácticas docentes", *Perspectiva Educativa*. 48, 59-73.

