

Colección ECOTEC

ECUADOR. ¿PAÍS DE EMPRENDEDORES?

Carlos Morlás Espinoza (Editor).

Más acá de ... MIS CIRCUNSTANCIAS.

David Samaniego Torres.

GLOSARIO DE DERECHO PÚBLICO Y ADMINISTRATIVO 2.

Patricia Vintimilla Navarrete.

MICRO CRÉDITO OPCIÓN DE DESARROLLO.

Jorge Calderón Salazar.

LA EDUCACION SUPERIOR COMO VÍA PARA MEJORAR LA CALIDAD DE VIDA.

Juan Pablo Ortega Santos.

David Estrada Fernández.

MEDIACIÓN. GLOBALIZACIÓN Y CULTURA DE PAZ EN EL SIGLO XXI. DOCTRINA Y PRÁCTICA.

Armando Castanedo Abay.

PENSAMIENTO ECONÓMICO UNIVERSAL PRECLÁSICO.

Fidel Márquez Sánchez.

Rafael Sorhegui Ortega.

Martha Bayón Sosa.

ESTADÍSTICA APLICADA AL TURISMO UTILIZANDO SPSS Y STATGRAPHICS PLUS.

Ángela María González Laucirica.

El docente universitario constituye uno de los actores esenciales de las universidades y por ello, la evaluación de su desempeño, sobre pautas y procedimientos claros, se convierte en una piedra angular para elevar la calidad de los resultados del trabajo académico.

Este libro aborda dicha problemática que por su actualidad y necesidad de perfeccionamiento continuo, forma parte de la agenda de discusión en la Educación Superior en los países latinoamericanos y caribeños. En el mismo, se resalta un conjunto de experiencias institucionales y nacionales que ponen de manifiesto diferentes perspectivas de análisis, así como posiciones emprendedoras y fundamentadas en lo teórico y metodológico, que le otorgan una mayor viabilidad al proceso de evaluación del desempeño del docente universitario.

Para los lectores interesados en ampliar sus conocimientos y realizar estudios o investigaciones sobre el tema, el contenido de esta obra tiene un gran valor científico, técnico y cultural.

“COORDINACIÓN GENERAL DE LA RED-DEES”



Universidad Ecotec
Formación para el buen vivir

www.ecotec.edu.ec

- Av. Juan Tanca Marengo Km. 2
- Km 13.5 vía Samborondón



universidadecotec



@univecotec



Universidad Ecotec

LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL DOCENTE UNIVERSITARIO.
EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES Y NACIONALES.



La Evaluación del Desempeño del Docente Universitario

Experiencias institucionales y nacionales.



Compiladores:

Dr.C. José Luis Almuiñas Rivero
Dra.C. Judith Galarza López

Universidad Ecotec
Formación para el buen vivir

Autores

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA ECOTEC (ECUADOR).

Fidel Márquez Sánchez, Ph.D.
Dr. Roberto Passailaigue Baquerizo
Olbeida Amechazurra Tam, Ph.D.
Odalys Marrero Sánchez, MSc.
Mónica Angelina Pérez Zulueta, MSc.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR (ECUADOR).

Alcides Aranda Aranda, MSc.

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA DE CUENCA (ECUADOR).

Héctor González Samé, MSc.

UNIVERSIDAD DE LA HABANA (CUBA).

José Luis Almuiñas Rivero, Ph.D.
Judith Galarza López, Ph.D.

UNIVERSIDAD DE LAS CIENCIAS INFORMÁTICAS (CUBA).

Antonio Romillo Tarke, Ph.D.
Adianez Taboada Zamora, Ph.D.

UNIVERSIDAD DE CIENFUEGOS (CUBA).

Gilberto Suárez Suárez, MSc.
Zenaida Rouco Albellán, MSc.
Miriam Iglesias León, Ph.D.
Niurka Rodríguez García, MSc.
Raúl Alpízar Fernández, Ph.D.
Orquídea Urquiola Sánchez, Ph.D.
Luisa M. Baute Alvarez, Ph.D.
Lic. Magalys Domínguez Domínguez

UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS (CUBA).

Renier Esquivel García, MSc.
Alejandro Carbonell Duménigo, Ph.D.
Lic. Yenni Guarepe Rosillo

UNIVERSIDAD FEDERAL DE SANTA CATARINA (BRASIL).

Pedro Antônio de Melo, Ph.D.
Raphael Schlickmann, Ph.D.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA "JUAN MISAEL SARACHO" (BOLIVIA).

Aníbal Jorge Cayo Zenteno, MSc.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO (ARGENTINA).

Norberto Fernández Lamarra, MSc.
Natalia Coppola, Ph.D.

LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL DOCENTE UNIVERSITARIO: EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES Y NACIONALES

COMPILADORES

Dr.C. José Luis Almuíñas Rivero

Dra.C. Judith Galarza López

COLECTIVO DE AUTORES



RED DE DIRECCIÓN ESTRATÉGICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

TÍTULO

"La evaluación del desempeño del docente universitario. Experiencias institucionales y nacionales".

COMPILADORES

Dr. C. José Luis Almuñías Rivera

Dr. C. Judith Galarza López

COLECTIVO DE AUTORES**AÑO**

2013

EDICIÓN

MSc. Ángela María González Laucirica

MSc. Nadia Aurora González Rodríguez

Centro de Publicaciones - Universidad ECOTEC

ISBN

978-9978-9931-9-4

Nº. DE PÁGINAS

248

LUGAR DE EDICIÓN

Guayaquil - Ecuador

DIAGRAMACIÓN E IMPRESIÓN:

ARTES GRÁFICAS

Senefelder

Fundada en 1881

DISEÑO DE CARÁTULA

MSc. Alexis Cabrera Muela (ECOTEC)

Empresa DAGMAR

TIRAJE

500 ejemplares



La Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior (RED-DEES) fue creada en septiembre del 2009 en La Habana (Cuba), bajo la coordinación del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana. Es una red académica constituida por Instituciones de Educación Superior y redes universitarias de países de diversas áreas geográficas, orientada al desarrollo de un conjunto de temáticas relacionadas con su perfil.



La Universidad Tecnológica ECOTEC de Guayaquil, Ecuador, fue creada en diciembre de 2006. Tiene como misión formar profesionales emprendedores y humanistas, con una cultura integracionista, solidaria y de paz para un mundo globalizado, conscientes de su responsabilidad social empresarial y ecológica, generadores de trabajo competitivo y cualitativo, contribuyentes al desarrollo social, económico, cultural y tecnológico. Es miembro de la RED-DEES desde el año 2012.

La evaluación del desempeño: una vía para potenciar el profesionalismo del docente universitario



Los cambios acelerados y abruptos en las sociedades contemporáneas han contribuido a modificar la concepción sobre la actividad docente, y a levantar expectativas sobre las funciones que, en el futuro podría adoptar la labor de los profesores universitarios. Este panorama plantea, nuevamente, el reto de reflexionar sobre cómo enseñar y aprender, donde la figura del profesor cobra el primer plano. La evaluación del desempeño del docente universitario contribuye a resaltar la importancia de su labor, a la vez que aportan a la discusión y definición de cuáles son las dimensiones más adecuadas de esta actividad en los contextos sociales contemporáneos; de ahí, la relevancia de contar con un conjunto de experiencias, que aportan a la construcción colectiva de un saber compartido, que ayude a clarificar, cuál es la situación actual y los restos presentes y futuros de una docencia universitaria en perfeccionamiento permanente. El libro que ahora está en sus manos recoge las experiencias institucionales y nacionales de distintos países de Latinoamérica, que nutren el conocimiento y debate sobre las posibilidades de desarrollo de la función docente en las instituciones de educación superior, a la vez que comparte las distintas estrategias empleadas para realizar la evaluación del desempeño docente en estos establecimientos. Sin duda el acceso a esta información contribuirá a consolidar el conocimiento disponible para entender un tema clave en la formación profesional del estudiantado.

Mario Rueda Beltrán

Coordinador Red Iberoamericana de Investigadores sobre la evaluación de la docencia. Investigador del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México.



Evaluación y calidad son vocablos polisémicos que están en la agenda de la educación superior desde hace décadas, generando adhesiones y resistencias casi por igual. Cuando se aplica a los aprendizajes de los estudiantes, todas las miradas se dirigen hacia allí, porque es el eslabón más débil de la cadena. Cuando se

trata de la institución universitaria, si bien no hay modelos uniformes para su evaluación, la calidad de la enseñanza, con foco en el docente como actor principal de la misma, no aparece explícitamente. Este libro, que recoge las experiencias de distintos países con importante sustento teórico, brinda un referente obligado para la evaluación de la función docente, como componente esencial de la evaluación institucional, orientada al mejoramiento de la calidad y la toma de decisiones estratégicas en las universidades.

Gabriel Eduardo Ojeda Fosaro

Asesor en Evaluación Institucional y Planeamiento Estratégico
Profesor Titular de la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina



En América Latina y el Caribe, es creciente el convencimiento sobre la necesidad de valorar el desempeño del docente, el cual es parte fundamental de los procesos evaluativos institucionales en cada uno de los países. Actualmente, dicha evaluación no solo considera las actividades de docencia, ya que incluye la participación en la investigación, la vinculación con la colectividad, así como en la dirección y gestión académica. Estos procesos adquieren un carácter plural cuando no se limitan a una hetero evaluación realizada por estudiantes, sino que consideran a pares y a la autoevaluación de los docentes. Adicionalmente, logra integralidad cuando incorpora la prospectiva como herramienta para el diseño del perfil del docente y la continuidad del proceso ponderativo. También tienden a enfocarse más en resultados, y por ende, en el cumplimiento de los objetivos, como parte auténticamente complementaria de la planificación operativa y estratégica, basados en un cuerpo definido de criterios e indicadores del desempeño. La colección de artículos que integran este libro y que fueron escritos por prestigiosos académicos de varias instituciones que conforman la Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior, presenta las perspectivas, modelos y experiencias relacionadas con la evaluación del desempeño del docente universitario, razón por la cual felicito los aportes intelectuales de los autores.

Ana Marta Moreno de Araujo

Vicerrectora
Universidad “Dr. Andrés Bello”, El Salvador

Prólogo

La inestabilidad, complejidad y turbulencia del mundo actual, conforman algunos de los rasgos distintivos del panorama internacional con relación al de épocas anteriores. Por ello, acontecimientos de diferente magnitud e intensidad se han convertido en los factores más atemorizantes y de difícil manejo para todas las organizaciones.

La crisis sistémica mundial que incluye, entre otros, los aspectos económicos-financieros, energéticos, alimentarios, ambientales y de gobernabilidad, son ejemplos fehacientes del panorama nada agradable que desafía a todos los países. Por otro lado, existe en el planeta un número creciente de personas que carecen de vivienda, alimentos, agua, salud, educación y empleo, por solo mencionar algunos sectores que están siendo deprimidos tras el caos creado por dicha crisis, y que ya no constituye una sorpresa para nadie, dado los tiempos difíciles que vive la humanidad. Al parecer, si no hay una acción solidaria y consciente de todos los países, muchos de los problemas actuales se mantendrán en el futuro, lo que amenaza, inclusive, la supervivencia de la especie humana.

En particular, América Latina es una región, que a pesar de los avances logrados en los últimos años, aún depende económicamente de los países más desarrollados, los cuales también están inmersos en la crisis económica global actual. En la región, la distribución del ingreso presenta grandes desproporciones, lo que afecta negativamente el desarrollo económico y social de cada uno de los países que la integran, lo que implica una gran desigualdad en términos de justicia y equidad.

En este marco, conjuntamente con otros sectores, la educación superior está llamada a desempeñar un rol relevante en el desarrollo económico y social.

Por ello, en la Declaración final de la Conferencia Regional de la Educación Superior para América Latina y el Caribe celebrada en Colombia en el 2008, se expresó que:

“Los desafíos y retos que debemos enfrentar son de tal magnitud que, de no ser atendidos con oportunidad y eficacia, ahondarán las diferencias, desigualdades y contradicciones que hoy impiden el crecimiento de América Latina y el Caribe con equidad, justicia, sustentabilidad y democracia para la mayoría de los países que la conforman. Esta Conferencia Regional señaló también que, si bien se ha avanzado hacia una sociedad que busca cambios y referentes democráticos y sustentables, aún faltan transformaciones profundas en los ejes que dinamizarán el desarrollo de la región, entre los cuales, uno de los más importantes, es la educación, y en particular, la Educación Superior” (IESALC-UNESCO, 2008, p. 2).

Ante este escenario, la Universidad latinoamericana y caribeña está llamada a asumir un rol activo ante los problemas que tiene ante sí y contribuir, de este modo, a la construcción de una sociedad más próspera, justa y solidaria, y con un modelo de desarrollo humano integral sustentable.

En la referida Declaración, se enfatiza que la educación superior debe constituir un derecho humano y bien público social, lo que incluye, retos importantes en el acceso y el aseguramiento de la calidad y pertinencia de los resultados; en el proceso de rendición social de cuentas como valor institucional y en la gestión universitaria para promover una educación superior más democrática, solidaria y con espíritu de cooperación entre sus integrantes. Asimismo, se expresa la necesidad de perfeccionar las estructuras institucionales, la oferta de carreras y el proceso formativo para lograr personas más competentes. Como cualidades importantes a reforzar en el sistema universitario y en sus instituciones resaltan su diversidad, flexibilidad y articulación. Otros retos

importantes se relacionan con los valores sociales y humanos que deben ser reforzados en las Instituciones de Educación Superior (IES); la educación científica, humanística y artística y su contribución al desarrollo integral sustentable; el trabajo en redes y los procesos de integración regional e internacionalización, por solo mencionar algunos de los más importantes.

Ahora bien, para cumplir los retos anteriores es imprescindible que las IES posean docentes competentes a la altura de las exigencias de la sociedad actual. Al respecto, se expresó además en dicha Conferencia lo siguiente:

“Hay que reconocer al cuerpo docente como actor fundamental del sistema educativo, garantizando su formación, capacitación permanente, adecuadas condiciones laborales y regímenes de trabajo, salario y carrera profesional que permitan hacer efectiva la calidad en la enseñanza y la investigación” (2008, p. 6).

Este rol protagónico del desempeño del docente se manifiesta en varios ámbitos. Por ejemplo, en el proceso formativo de grado es necesario que los profesores sean capaces de utilizar el conjunto de las modalidades didácticas presenciales o virtuales, adecuadas a las características disímiles de los estudiantes y que, además, sepan desempeñarse eficazmente en espacios educativos, donde actúan personas de distintas procedencias. De igual manera, el personal docente también está sujeto a presiones en otros ámbitos que exigen la elevación constante de su calificación para enfrentar, por ejemplo, las nuevas exigencias del posgrado, la investigación científica y tecnológica, así como de las actividades extensionistas y de gestión, entre otras.

Lo anterior ratifica la importancia que tiene el proceso de gestión del proceso de trabajo del docente, el cual incluye elementos vinculados con

la planificación, organización, ejecución y evaluación del desempeño. En este marco, resulta necesario que cada IES, de acuerdo a sus exigencias y condiciones específicas, diseñe el perfil factible del docente que sea consensuado y aceptado por la comunidad universitaria, y que contenga los estándares e indicadores para valorar la calidad de las actuaciones docentes. Por tanto, dicho perfil se debe convertir en un punto de referencia para el desarrollo de sus actividades y, por tanto, la evaluación de su desempeño, aparece como una premisa para estimar la eficiencia y eficacia de una IES e incidir en su mejora.

La formalización de procesos de evaluación del desempeño en las IES es un fenómeno relativamente reciente. Sin embargo, se debe señalar que siempre ha existido preocupación en estas instituciones por valorar los resultados del trabajo académico, ya sea en espacios abiertos o mediante ejercicios de oposición o de categorización.

En nuestros días, la importancia de dicha evaluación viene dada, fundamentalmente, por el rol que desempeña el docente universitario en el mejoramiento continuo de la calidad universitaria, en la definición de políticas y acciones para la promoción y el reconocimiento, y en la proyección de la formación y desarrollo personal, así como también institucional.

Un argumento muy reiterado en las fuentes bibliográficas consultadas sobre este tema para resaltar la necesidad de la evaluación del desempeño, es que el potencial de los seres humanos, para crecer por sí mismos, está limitado por sus estructuras cognitivas, sus experiencias pasadas y sus capacidades. De modo que, una vez que los individuos han agotado sus recursos mentales y emocionales, es poco probable que se sientan motivados para crecer sin la intervención de algún estímulo externo. Dicho estímulo puede darse en forma de juicio de valor de un colega, un directivo o un estudiante. La

retroalimentación proporcionada por la evaluación puede representar un reto para que tenga lugar el crecimiento profesional del docente, entre otros beneficios.

Se reconoce además, que la evaluación del desempeño es uno de los aspectos más complejos de la educación superior en la actualidad. Hasta estos momentos, no existe una definición universal de lo que es un buen profesor; concomitan disímiles estilos que, aunque mantienen muchas cosas en común, determinan las concepciones propias del trabajo académico. Asimismo, el contenido de la evaluación puede ser muy extenso, sobre todo, si se tienen en cuenta los aspectos que integran las funciones del docente, como son: la docencia, la investigación, la extensión universitaria, entre otras. Tampoco existe acuerdo sobre los criterios a utilizar con relación a dicha evaluación por la ausencia de consenso sobre el rol, los objetivos, resultados y tareas que debe desarrollar un docente en las IES, lo que le añade más complejidad al tema en cuestión.

Por otra lado, el profesor universitario dispone de un elevado margen de autonomía y goza de protección legal, bajo el amparo de la libertad de cátedra, lo que en muchos casos, hace que se oponga a la evaluación. Además, predomina una pobre cultura en torno a la realización de estos procesos, basados en una concepción de objetividad, transparencia y enfocados a la mejora continua.

De ahí que, la participación de todos los involucrados (docentes, directivos, estudiantes, etc.) en la definición del proceso de evaluación, sea imprescindible para lograr compromiso y aceptación, siempre y cuando las finalidades y criterios del mismo queden claras. Por otra parte, debe elegirse un método de evaluación que atienda a las características propias de la institución y que garanticen su transparencia.

Actualmente, la evaluación del desempeño en las IES tiene dos corrientes: la primera, se apoya en la evaluación formativa que acentúa el desarrollo continuo del docente que se evalúa, con el propósito de suministrarle una ayuda para el desarrollo profesional y facilitar tanto la optimización de sus fortalezas como la minimización de sus debilidades. La segunda corriente, se fundamenta en la evaluación sumativa, la cual realizan las instituciones para identificar a las personas cuya labor debe reconocerse y estimularse por diversas vías.

De lo anterior se deduce, que el principal objeto o finalidad de la evaluación, debe ser de ayuda y no de amenaza; no de ajuste de cuentas o para realizar un juicio sobre la actuación profesional de los docentes, sino a partir de los resultados, encontrar elementos para mejorar. Se evalúa entonces, para conocer fortalezas y áreas de oportunidad, para transformar.

La evaluación del desempeño debe verse como una estrategia para fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado. Puede utilizarse como mecanismo para impulsar el desarrollo y actualización profesional y para generar indicadores de desempeño. Los docentes involucrados en el proceso se instruyen, aprenden de sí mismos, e incorporan una nueva experiencia de aprendizaje laboral. A través, de la evaluación es posible identificar las cualidades que conforman a un buen profesor para generar políticas académicas que coadyuven a su mejoramiento cualitativo.

Es así que, la autoevaluación se convierte en un factor fundamental para que el profesor pueda tomar conciencia de lo que está haciendo y asumir la responsabilidad de reflexionar críticamente sobre su propia práctica con el fin de conducirla mejor y con mayor autonomía.

Finalmente, debemos destacar, que el profesor universitario requiere hoy más que nunca de una evaluación que responda a las necesidades y cambios

proyectados en las tendencias educativas internacionales y nacionales, sin olvidar el elemento humanista, es decir, que la misma también considere no solo a las necesidades de desarrollo de la institución, sino fundamentalmente a aquellas relacionadas al desarrollo profesional, de satisfacción, de motivación y de crecimiento personal.

Diversos son los sistemas de evaluación del desempeño docente universitario con diferentes perspectivas de evaluación sobre el desempeño del docente. En ellos se responden a un conjunto de interrogantes propias de un proceso evaluativo, por ejemplo: ¿para que evaluar?, ¿qué evaluar?, ¿quiénes participan en la evaluación?, ¿cómo evaluar?, ¿que procedimientos, acciones y técnicas aplicar?, ¿cuándo evaluar? De ahí, se han generado un conjunto de iniciativas institucionales y nacionales que, sin lugar a duda, han contribuido en el desarrollo de este ámbito de la vida universitaria.

Específicamente, una de las líneas de trabajo de la Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior (RED-DEES)⁽¹⁾, integrada por más de treinta IES de América Latina y el Caribe, está vinculada con la evaluación de la gestión de los procesos universitarios, ámbito que incluye a la evaluación del desempeño docente. Dicha Red tiene dentro de sus objetivos principales la elaboración de publicaciones conjuntas entre sus instituciones miembros.

El libro ***“La evaluación del desempeño del docente universitario: experiencias institucionales y nacionales”***, ha sido escrito por especialistas de diez instituciones universitarias de Argentina, Brasil, Bolivia, Ecuador y Cuba, que son miembros de la RED-DEES. Los autores han tenido el acierto de elegir una temática muy actual, importante y pertinente en clara conexión con las exigencias de la universidad latinoamericana en el presente siglo, pero que aún tiene muchas zonas inexploradas.

⁽¹⁾ Creada en el 2009, bajo la Coordinación General del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) de la Universidad de La Habana, Cuba.

Lo más importante de la obra que se entrega a los lectores es que los artículos que contiene ponen de relieve un conjunto de enfoques, procedimientos o metodologías y experiencias desarrolladas en el ámbito de la evaluación del desempeño del docente en diferentes realidades y contextos universitarios, que pueden servir de referencia a aquellas instituciones, investigadores y docentes interesados en profundizar en esta temática por su alta relevancia en el fortalecimiento de los procesos académicos, especialmente, en la formación docente. Por tanto, está dirigida a las personas e instituciones interesadas en mejorar la calidad de dicho proceso de trabajo institucional.

La Coordinación General de la RED-DEES desea reconocer a quienes han realizado las valiosas contribuciones que integran este libro.

José Luis Almuiñas Rivero

Judith Galarza López

Contenido

Prólogo

José Luis Almuiñas Rivero

Judith Galarza López

Introducción	1
COORDINACIÓN GENERAL DE LA RED-DEES	
1. La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Una perspectiva institucional: el caso de la Universidad de Buenos Aires.	11
<i>Norberto Fernández Lamarra / Natalia Coppola</i>	
2. Prospectiva y evaluación del docente universitario.	29
<i>José Luis Almuiñas Rivero / Judith Galarza López</i>	
3. Avaliação de desempenho do docente no contexto da avaliação institucional no Brasil.	47
<i>Pedro Antônio De Melo / Raphael Schlickmann</i>	
4. Evaluación docente en la Universidad Autónoma “Juan Misael Saracho” de Tarija – Bolivia.	67
<i>Anibal Jorge Cayo Zenteno</i>	
5. La evaluación del desempeño docente en la Educación Superior. Caso ECOTEC, Ecuador.	81
<i>Olbeida Amechazurra Tam / Fidel Márquez Sánchez / Roberto Passailaigue Baquerizo</i>	
6. La evaluación de desempeño del docente universitario: una visión desde la experiencia ecuatoriana.	99
<i>Alcides Aranda Aranda</i>	
7. Evaluación del desempeño docente: experiencia en una universidad ecuatoriana.	123
<i>Héctor González Samé</i>	
8. El modelo 3E de evaluación del desempeño para la excelencia del claustro universitario.	139
<i>Antonio Romillo Tarke / Adianez Taboada Zamora</i>	
9. La evaluación de los profesores en la Educación Superior cubana. Propuesta de metodología evaluativa.	153
<i>Gilberto Suárez Suarez / Zenaida Rouco Albellán / Miriam Iglesias León</i>	
10. Procedimiento documentado para evaluar el desempeño de los trabajadores en la Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez”.	173
<i>Renier Esquivel García / Alejandro Carbonell Duménigo / Yenni Guarepe Rosillo</i>	
11. El rol de los actores académicos en las instituciones de Educación Superior.	193
<i>Mónica Angelina Pérez Zulueta / Odalys Marrero Sánchez</i>	

12. La evaluación del desempeño del profesor universitario basada en competencias. Una propuesta de procedimiento para la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”.	211
<i>Niurka Rodríguez García / Raúl Alpízar Fernández / Orquídea Urquíola Sánchez</i>	

13. La evaluación del desempeño del personal docente de la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” y su rol en el perfeccionamiento de la Educación Superior cubana.	225
<i>Luisa M. Baute Álvarez / Magalys Domínguez Domínguez / Raúl Alpízar Fernández</i>	

Introducción

La humanidad vive actualmente momentos muy difíciles por la presencia de fenómenos que están impactando seriamente la calidad de la vida en todas las latitudes del planeta.

La crisis sistémica mundial existente es una muestra fehaciente de la presencia de un entorno internacional cada día más turbulento, dinámico y lleno de incertidumbre, donde se insertan problemas diferentes: energéticos, ambientales, económicos, financieros y alimentarios, por sólo mencionar algunos de los más importantes. Otro rasgo que se acentúa está vinculado con el retroceso de algunos sectores sociales, que están sufriendo el empuje de dicha crisis, afectando significativamente, por ejemplo, la calidad de la salud pública, la educación y la cultura, entre otros.

En este escenario complejo y difícil, las organizaciones para poder sobrevivir y desarrollarse, tienen que cambiar su modo de pensar y actuar, y dejar atrás todo aquello, que en una época impulsó su desarrollo con éxito, pero que en la actualidad ya no es válido.

Ante los cambios del contexto global, la educación superior en América Latina y el Caribe tiene grandes desafíos, que centran su atención en cuatro ejes esenciales: calidad, pertinencia, equidad y responsabilidad social. Alrededor de estos ejes giran un conjunto de exigencias en los ámbitos de la docencia, la investigación, la extensión universitaria y la gestión universitaria, entre otros. Y en este contexto, resalta una figura principal: el docente universitario.

Varios fueron los pronunciamientos en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, celebrada en Colombia en junio del 2008, sobre el importante rol que deben jugar los docentes universitarios para responder adecuadamente a las exigencias planteadas. Al respecto, se señaló:

Producir transformaciones en los modelos educativos para conjurar los bajos niveles de desempeño, el rezago y el fracaso estudiantil, obliga a formar un mayor número de profesores capaces de utilizar el conjunto de las modalidades didácticas presenciales o virtuales,

adecuadas a las heterogéneas necesidades de los estudiantes y que, además, sepan desempeñarse eficazmente en espacios educativos donde actúan personas de disímiles procedencias sociales y entornos culturales (...) Hay que reconocer al cuerpo docente como actor fundamental del sistema educativo, garantizando su formación, capacitación permanente, adecuadas condiciones laborales y regímenes de trabajo, salario y carrera profesional que permitan hacer efectiva la calidad en la enseñanza y la investigación [IESALC-UNESCO, 2008, 5-6].

A partir de lo anterior, no cabe duda, que las Instituciones de Educación Superior (IES) de la región deben continuar sus esfuerzos para potenciar el nivel de profesionalismo de los docentes universitarios, y lograr mayores niveles de competencia en su desempeño. Ello les exige la formulación de nuevas políticas y estrategias orientadas hacia el mejoramiento de su formación, que propicien, por ejemplo, seguir avanzando en: (a) la consolidación del nuevo rol del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje; (b) en el mejoramiento de sus competencias pedagógicas y profesionales; (c) en el desarrollo de la investigación y la extensión universitaria, y (d) en su papel de gestor en los procesos académicos.

Visto desde una perspectiva más amplia, la elevación de la calidad de la gestión integral del personal se convierte en uno de los desafíos más importantes para las IES de la región. Se trata entonces, de centrar más la atención en un conjunto de momentos esenciales: el análisis y diseño de los perfiles de trabajo y en la planificación de necesidades; el reclutamiento, detección, selección e incorporación; la formación y desarrollo; la organización del trabajo; la evaluación del desempeño, y la atención, retribución y reconocimiento.

Y precisamente, uno de los temas más polémicos y controversiales de la gestión del personal académico actualmente es la evaluación del desempeño del docente, cuyos resultados permiten valorar, desde diferentes dimensiones, y de una forma más sistemática, y lo más objetiva posible, la realidad sobre cómo actúan y son los docentes, para posteriormente, establecer los correspondientes planes que estimulen los avances y/o permitan corregir las deficiencias e insuficiencias, y mejorar su actuación.

La reflexión en torno a este aspecto sigue siendo muy rica, pudiéndose visualizar como focos de discusión un conjunto de interrogantes, donde aún no existe consenso: ¿qué es un buen docente universitario?, ¿por qué y para qué evaluar el desempeño?, ¿qué evaluar?, ¿cómo, con qué y cuándo hacerlo?, ¿quiénes deben participar en el proceso evaluativos?

Actualmente, el proceso de la evaluación del desempeño del docente universitario enfrenta un conjunto de barreras que limitan su calidad: subjetivismo y conyunturas; alta resistencia, mala interpretación y distorsión del proceso evaluativo; poca claridad de sus propósitos; dudas, inseguridad y temor por una parte de los docentes; insuficientes técnicas sistemáticas, válidas y fiables, y poca cultura de evaluación, por sólo mencionar algunas de las más relevantes.

Para dar respuesta a esta problemática, han sido desarrolladas desde hace algún tiempo, muchas investigaciones, estudios e iniciativas nacionales e institucionales, sustentadas en enfoques y aristas de análisis diferentes, y que se han diseñado y aplicado en diferentes realidades y marcos de referencias: nacionales, institucionales y en algunos niveles de dirección específicos dentro de la estructura universitaria.

Y precisamente, con este libro se pretende socializar un conjunto de experiencias derivadas de reflexiones teóricas y prácticas sistemáticas, que durante varios años han sido desarrolladas por especialistas en el tema que pertenecen a varias IES miembros de la Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior (RED-DEES).

Sobre los contenidos del libro

En el primer trabajo del libro ***“La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Una perspectiva institucional: el caso de la Universidad de Buenos Aires”***, Norberto Fernández Lamarra y Natalia Coppola, presentan un conjunto de reflexiones sobre el proceso de evaluación de la docencia universitaria en Argentina y, en particular, en la Universidad de Buenos Aires. También caracterizan los distintos modelos de evaluación de la docencia, que se desarrollan en la mayoría de las instituciones universitarias.

Fernández y Coppola señalan que, en el marco de las evaluaciones institucionales, la de la docencia universitaria debería ser abordada desde la totalidad del quehacer universitario en su conjunto, incluyendo las distintas funciones de enseñanza y aprendizaje; de gobierno; de producción y de distribución del conocimiento, de transferencia hacia la comunidad; de investigación; de gestión y administración; de autoevaluación; de formación de docentes noveles; de tutorías y orientación; entre otras. Y también, desde las miradas de los distintos actores; las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje (y su articulación); la del propio docente como profesional, entre otros aspectos relevantes.

Finalmente, dichos autores llegan a la conclusión de que la evaluación de la docencia universitaria en la Argentina constituye un área vacante que, a la vez, limita la interpretación de los estudios que toman como objeto los cambios en el sistema de educación superior, ubicando en este contexto a la evaluación del desempeño de los docentes universitarios.

En el segundo trabajo ***“Prospectiva y evaluación del docente universitario”***, José Luis Almuiñas Rivero y Judith Galarza López presentan una propuesta de modelo de evaluación del docente simplificado y un procedimiento metodológico para su aplicación, basado en el enfoque prospectivo. También destacan la utilidad del análisis prospectivo, enfoque que puede ser utilizado tanto para la determinación del perfil como para la evaluación del desempeño.

Los autores plantean que dicho modelo se sustenta en cuatro relaciones esenciales, siendo la principal: contexto externo (entorno) –proceso de evaluación prospectiva del desempeño del docente- mejoramiento de la calidad del desempeño del docente. El objetivo del modelo es contribuir en la elevación de la calidad del desempeño del docente y por tanto, en la satisfacción de las demandas inherentes a su desempeño. Se definen un conjunto de principios, premisas, enfoques y características del modelo propuesto.

Almuiñas y Galarza proponen además una metodología para su aplicación en las Instituciones de Educación Superior, especificando sus fases, objetivos, procedimientos y técnicas utilizar y resultados, entre otros aspectos.

En el tercer trabajo *“Avaliação de desempenho do docente no contexto da avaliação institucional no Brasil”*, Pedro Antônio de Melo y Raphael Schlickmann presentan diferentes modelos de evaluación institucional que han sido propuestos por varios gobiernos para las universidades brasileñas y específicamente, caracterizan como se ha insertado la evaluación del desempeño del docente en los mismos. Hacen énfasis, en el modelo de evaluación del desempeño del docente actual a nivel nacional y en particular, describen como se operacionaliza dicho proceso en la Universidad Federal de Santa Catarina de Brasil.

Según estos autores, la evaluación del desempeño de los docentes ha sido realizada en tres formas: por iniciativas originadas en el ámbito de los jefes de departamentos, coordinaciones o centro académicos estudiantiles; por iniciativas institucionales (autoevaluaciones y otras vías) y por el peso de la propia legislación (evaluaciones externas).

Finalmente, señalan algunas consideraciones sobre la participación de los docentes y estudiantes en dicha evaluación, y proponen la necesidad de repensar el rol de ambos actores en el proceso, lo que pudiera implicar cambios en las normativas vigentes a nivel nacional.

En el cuarto trabajo *“Evaluación docente en la Universidad Autónoma “Juan Misael Saracho” de Tarija – Bolivia”*, Aníbal Jorge Cayo Zenteno, hace un análisis crítico y reflexivo acerca de cómo se desarrolla la evaluación del docente en la Universidad, destacando la relación que existe entre la finalidad de la misma y el momento evaluativo, así como un conjunto de insuficiencias que aún existen en ese proceso.

Cayo define cuatro etapas para desarrollar el proceso evaluativo: la planificación, la selección de técnicas y elaboración de instrumentos, la ejecución, y la elaboración y publicación de las conclusiones.

Finalmente, defiende la idea de una evaluación permanente para mejorar la coordinación en las relaciones humanas y el trabajo en equipo, que coadyuve a la búsqueda de la calidad educativa, y provoque cambios eficientes, eficaces y efectivos con valor agregado en los docentes, los estudiantes y la sociedad, en general.

En el quinto trabajo ***“La evaluación del desempeño docente en la Educación Superior. Caso ECOTEC, Ecuador”***, Olbeida Amechazurra, Fidel Márquez y Roberto Passailaigue enfatizan en que dicha evaluación del desempeño de los docentes y directivos de las Instituciones de Educación Superior (IES), forma parte de un compromiso que debe propiciar la reflexión permanente, tanto individual como colectiva, sobre las posibilidades de crecimiento personal y profesional del talento humano encargado de dirigir las instituciones de educación superior y de liderar los procesos de enseñanza-aprendizaje y de profesionalización, entre otros.

En el sexto trabajo ***“La evaluación de desempeño del docente universitario: una visión desde la experiencia ecuatoriana”***, Alcides Aranda Aranda propone un modelo de evaluación docente, que se nutre de los procesos evaluativos que, en esta materia, se vienen desarrollando en la universidad ecuatoriana, y los ajustes que deben realizarse en atención al mandato constitucional, legal y reglamentario vigentes, que constituyen el referentes ineludibles para las Instituciones de Educación Superior.

Aranda señala que tradicionalmente la evaluación del desempeño docente se ha venido realizando solamente con la opinión del estudiante, es decir, la heteroevaluación y por ello, sustenta que debe incorporarse la coevaluación con la opinión de pares y de directivos, y la autoevaluación del docente.

Este autor incorpora, en su propuesta, las respuestas a las preocupaciones básicas de los evaluadores, como son: los indicadores de calidad, los propósitos de la evaluación, el proceso metodológico, los involucrados, los distintos instrumentos de evaluación, los mecanismos para procesar la información y la presentación de informes de evaluación.

El séptimo trabajo elaborado por Héctor González Samé ***“Evaluación del desempeño docente: experiencia en una universidad ecuatoriana”***, donde se expresan los resultados de una investigación orientada a fortalecer y motivar la permanencia de los docentes en la universidad, y cuyo centro de atención fue la evaluación de su desempeño académico en los ámbitos de la docencia, la investigación formativa y generativa, la vinculación con la colectividad, la administración y gestión académica y finalmente, el compromiso institucional.

González, en su propuesta, elabora un nuevo reglamento para la evaluación del desempeño del docente que contiene, entre otros aspectos, las actividades que debe desarrollar el mismo en diferentes ámbitos universitarios, así como el perfil, que sirve como pauta para desarrollar el proceso evaluativo. Más adelante, desarrolla ampliamente su propuesta metodológica, incluyendo los instrumentos y formularios para evaluar el desempeño de los docentes.

En el octavo trabajo ***“El Modelo 3E de evaluación del desempeño para la excelencia del claustro universitario”***, Antonio Romillo Tarke y Adianez Taboada Zamora proponen una importante herramienta para la gestión proactiva de los recursos humanos de la Universidad, en particular del personal docente, que motiva y despliega sus iniciativas y potencialidades para mejorar los resultados individuales e institucionales, conduciendo hacia el aumento de la calidad y la excelencia. Declaran además los principios y conceptos que sustentan el modelo y los niveles que se toman en cuenta para ubicar a cada uno de los docentes según el cumplimiento de determinados parámetros previamente establecidos, que constituyen la base de la evaluación de su desempeño.

Según Romillo y Taboada, la aplicación del modelo propuesto en el caso de la Universidad Agraria de la Habana (Cuba), ha dado muestra de avances reconocidos en la calidad del desempeño de los docentes.

En el siguiente trabajo, ***“La evaluación de los profesores en la Educación Superior cubana. Propuesta de metodología evaluativa”***, Gilberto Suárez Suárez, Zenaida Rouco Albellán y Miriam Iglesias León diseñan una metodología para perfeccionar el proceso de evaluación del desempeño de los profesores universitarios en la universidad cubana, con un enfoque integrado y sistémico, caracterizada por indicadores de entrada, de proceso, de resultado y contexto. Dichos autores ponen de relieve las bases teóricas que sustentan la propuesta, las fases o momentos necesarios para llevar a cabo el proceso y los indicadores y criterios de medida, que sirven de referencia a la evaluación del docente. Realizan además un análisis de las condicionantes necesarias para su implementación en las universidades cubanas.

Además, los autores señalan la importancia que tiene en la evaluación del desempeño del docente universitario, contar con un “deber ser”,

valorar las cualidades personales y las relaciones interpersonales, realizar la autoevaluación con enfoque globalizador y como mecanismo fundamental para promover la autotransformación, con vistas a propiciar un clima sociopsicológico favorable y a lograr que de sus resultados, se obtengan beneficios formativos.

Renier Esquivel García, Alejandro Carbonell Duménigo y Yenni Guarepe Rosillo en ***“Procedimiento documentado para evaluar el desempeño de los trabajadores en la Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez”***, presentan un procedimiento documentado utilizado para evaluar el desempeño de los trabajadores –con énfasis en los docentes a tiempo completo y parcial y en los directivos-, que permite integrar la legislación vigente con las normas NC: 3000 de capital humano. La propuesta parte de una concepción estratégica con un enfoque sistémico, permitiendo integridad entre sus partes y con los procesos del Sistema de Gestión Integral del Capital Humano y el entorno universitario. Su aplicación en la Universidad de Sancti Spíritus ha generado mejoras significativas en el desempeño laboral de los miembros de la comunidad universitaria.

El oncenso trabajo presentado por las autoras Mónica Pérez Zulueta y Odalys Marrero Sánchez ***“El rol de los actores académicos en las instituciones de Educación Superior”*** se refiere a la importancia del desempeño docente, sus funciones, así como la labor del área de Talento Humano de la Universidad, en el desarrollo, perfeccionamiento y formación permanente del profesorado en un ambiente que fortalezca la participación, el diálogo y el consenso en aras de su desempeño laboral.

En el siguiente trabajo ***“La evaluación del desempeño de profesor universitario basada en competencias. Una propuesta de procedimiento para la Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez”***, Niurka Rodríguez García, Raúl Alpízar Fernández y Orquídea Urquíola Sánchez basan su propuesta en el ciclo gerencial básico de Deming, el cual concibe la gestión de competencias con enfoque de mejora continua. En el procedimiento diseñado para la mejora de la evaluación del docente, ponen de relieve los fundamentos, las etapas o pasos lógicos y las diferentes acciones que integran cada una de las mismas. Resaltan además la importancia que tienen los presupuestos teóricos-metodológicos de la gestión por competencias, donde se inserta, entre otros aspectos, la determinación del perfil del

docente a que se aspira, elemento que consideran esencial para evaluar el desempeño de los docentes.

Finalmente, dichos autores consideran que es necesario darle prioridad a la autoevaluación, como mecanismo fundamental para promover la transformación del desempeño, teniendo en cuenta la evaluación de las competencias y el cumplimiento de los objetivos estratégicos institucionales.

El libro concluye con el trabajo de Luisa M. Baute Álvarez, Magalys Domínguez Domínguez y Raúl Alpízar Fernández *“La evaluación del desempeño del personal docente de la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” y su rol en el perfeccionamiento de la Educación Superior cubana”*. Los autores defienden la idea de la necesidad de conformar un sistema de evaluación del desempeño, con énfasis en la comunicación interpersonal, y orientado al desarrollo del personal académico, que contribuya a la excelencia universitaria a través del cumplimiento de los objetivos con enfoque estratégico en cada nivel de la institución. Proponen un procedimiento para medir el desempeño (principios que lo sustenta y etapas) a partir de la planificación con enfoque estratégico, que posibilita el desarrollo del claustro en función de los intereses individuales e institucionales.

Consideran también que es necesario ver la evaluación no solo como un corte del desempeño, sino además como un elemento importante de la gestión de los recursos humanos de las IES, que garantiza el desarrollo individual e institucional, así como la permanencia de los profesionales en las mismas.

A manera de cierre

A lo largo de los trabajos que se presentan en este libro, se ha puesto de manifiesto la importancia que tiene el proceso de evaluación del desempeño del docente universitario en las IES latinoamericanas, por su repercusión directa en la satisfacción de las demandas planteadas a la Educación Superior.

Por tanto, gestionar adecuadamente este proceso se convierte en una de las condicionantes para lograr un docente competente, responsable y comprometido con su realidad; es decir, que demuestre su capacidad a través de un desempeño exitoso en los diferentes ámbitos de actuación.

Desde esta perspectiva, los docentes universitarios deben estar conscientes del carácter transformador que tiene la evaluación de su desempeño y de la necesidad de desarrollar una cultura de evaluación, que propicie cambios en sus comportamientos. La evaluación del docente y la calidad de los procesos académicos universitarios son factores interrelacionados.

Lo señalado anteriormente, fundamenta la necesidad de formular nuevas políticas, enfoques, modelos y metodologías para la evaluación del desempeño de los docentes, que aplicadas adecuadamente, generen mayores y mejores beneficios individuales, colectivos, institucionales y, en general, a la sociedad.

Actualmente, muchas instituciones universitarias continúan investigando y estudiando esta temática por su significación estratégica para el mejoramiento de la calidad de los procesos académicos. Es así, que las experiencias desarrolladas y los conocimientos producidos ganarán en impacto, si se logra hacer conciencia, en la comunidad universitaria, en cuanto a la incidencia que tienen las buenas prácticas en el cumplimiento de la misión y visión institucional.

Y precisamente, este fue el propósito principal que orientó la elaboración del libro ***“La evaluación del desempeño del docente universitario: experiencias institucionales y nacionales”***.

Esta obra es producto del esfuerzo de un conjunto de especialistas que laboran en varias IES miembros de RED-DEES. Su contenido resulta interesante por los diferentes aspectos tratados, los cuales forman parte del debate académico actual y pueden enriquecer los análisis alrededor de dicha temática. De ahí resulta el verdadero valor de esta modesta contribución para los miembros de la comunidad universitaria y otros lectores interesados.

Deseamos agradecer y felicitar a cada uno de los autores por sus valiosos aportes. Sea este esfuerzo, la continuación de una fructífera cooperación solidaria entre las universidades miembros de la RED-DEES.

Coordinación General de la RED-DEES ⁽¹⁾

⁽¹⁾ La Coordinación General de la RED-DEES desea agradecer la cooperación brindada en esta parte del libro por la MSc. Odalys Marrero Sánchez, docente de la Universidad Tecnológica EcoTec.

La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Una perspectiva institucional: el caso de la Universidad de Buenos Aires.

Norberto Fernández Lamarra ⁽¹⁾

Natalia Coppola ⁽²⁾

INTRODUCCIÓN

En la mayoría de los países latinoamericanos, desde mediados de la década del noventa y hasta ahora, los procesos de evaluación institucional y de carreras académicas se han extendido rápidamente, aunque con matices variados. Es posible afirmar que tanto la evaluación institucional como la de carreras académicas son las más prácticas, más extendidas y sistematizadas en materia de aseguramiento de la calidad en la educación superior latinoamericana. Sin embargo, la evaluación de la docencia universitaria “ha recibido menor atención en las políticas gubernamentales y en las prácticas cotidianas en las universidades” (Rueda, 2006, 4).

Esto es llamativo, si consideramos que la docencia universitaria es una de las funciones esenciales de la universidad y que el profesorado es uno de los actores fundamentales sobre los que se apoya la calidad. Por ello, la evaluación de la

⁽¹⁾ Director de Posgrados de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) donde, además, dirige el Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación y la Maestría en Políticas y Administración de la Educación. Ha sido Profesor Catedrático de Administración de la Educación en las universidades nacionales de Buenos Aires y La Plata hasta el año 2004, por jubilación. Se desempeña como Profesor de Posgrado en diversas universidades argentinas y de otros países de América Latina. Preside la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación y es Vicepresidente del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (WCCES). Dirige la Revista Argentina de Educación Superior y la Revista Latinoamericana de Educación Comparada. Es autor de más de 150 publicaciones, entre libros, estudios, trabajos y artículos sobre la educación argentina y latinoamericana. Recientemente ha publicado, entre otros, los libros “Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina”, EDUNTREF-IESALC/UNESCO, Buenos Aires, junio de 2007; “Universidad, Sociedad e Innovación. Una perspectiva internacional”, Proyecto RILEUS, EDUNTREF, mayo de 2009 y “Hacia una nueva agenda para la educación superior en América Latina”, ANUIES, México DF, 2010.

⁽²⁾ Especialista en Política y Gestión de la Educación Superior (UBA –UNL), becaria de la Fundación Carolina para la realización de estudios de doctorado en educación (Universidad Complutense de Madrid –España) y docente e investigadora de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Ha sido miembro del equipo técnico de acreditación de posgrados (CONEAU) y es miembro de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación.

docencia universitaria -como objeto de investigación- debería tener una vital importancia ⁽³⁾.

En Argentina, la evaluación de la docencia universitaria constituye un área de vacancia que, a la vez, limita la interpretación de los estudios que toman como objeto los cambios en el sistema de educación superior. Esto también se ve reflejado en las evaluaciones institucionales que se realizan desde la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEAU) -donde la docencia no es considerada en su complejidad y totalidad- como en las universidades, donde su evaluación es casi nula o reducida a formalismos burocráticos.

Por ello, en el marco de las evaluaciones institucionales, la de la docencia universitaria debería ser abordada desde la totalidad del quehacer universitario en su conjunto, incluyendo las distintas funciones de enseñanza y aprendizaje; de gobierno; de gestión, de producción y de distribución del conocimiento, de transferencia hacia la comunidad; de investigación; de gestión y administración; de autoevaluación; de formación de docentes noveles; de tutorías y orientación; entre otras. Y, también, desde las miradas de los distintos actores; las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje (y su articulación); la del propio docente como profesional, entre otros aspectos relevantes.

Para dar cuenta de lo expresado, se presentan en este artículo una serie de reflexiones para pensar los procesos de evaluación de la docencia universitaria, en el marco de las evaluaciones institucionales, en general y, en Argentina, en particular. Para ejemplificarlos se desarrolla un breve análisis sobre la evaluación de la docencia universitaria en la Universidad de Buenos Aires.

1. Algunos conceptos para pensar la evaluación de la docencia universitaria

Como fue mencionado, la docencia es una actividad fundamental de la universidad y el docente uno de los actores sobre el que se asienta la calidad de la universidad. De esta forma la evaluación de la docencia universitaria se transforma en un aspecto esencial de la universidad, tanto para la mejora de su calidad como para la toma de decisiones políticas, académicas y administrativas. Rueda señala:

La docencia 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. Y 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

⁽³⁾ Es destacar la creación en el año 2008 – en un Seminario Internacional llevado a cabo en el IISUE-UNAM- México- la creación de la Red Iberoamericana de Investigaciones en Evaluación de la Docencia (RIIED), que coordina el Dr. Mario Rueda (IISUE/UNAM) y que integramos investigadores de diversos países de América Latina y España. La Red ya ha organizado dos Coloquios Internacionales: uno en Buenos Aires, Argentina, año 2009, organizado por la UNTREF y la UBA, y otro en Valencia, España, año 2010, organizado por la Universidad de Valencia.

del personal docente pueda hacer una contribución valiosa al logro de metas compartidas [Rueda, 2006, 15].

1.1. Aproximaciones a los enfoques de evaluación de la docencia universitaria

La evaluación de la actividad universitaria adquiere distintos sentidos y criterios, ya 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; para proporcionar información de la actividad docente que mejore sus prácticas; o para evaluar su eficiencia y así apoyar, o no, su promoción económica o profesional. Al respecto se señala:

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, 156].

En un principio, la evaluación se centraba en la docencia –como actividad de enseñanza–, se valoraba 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 desempeño del profesor de manera individual. En la actualidad el concepto se ha ampliado, pasando a considerarse la evaluación de la función docente como 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 de la universidad.

La evaluación de la docencia 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, 1996,94].

De la literatura especializada se pueden identificar tres grandes tendencias en la evaluación de la docencia universitaria: la primera orientada a resultados siendo la evaluación de la función docente universitaria un componente de la evaluación institucional, relacionada al control o rendición de cuentas . 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 al 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 los recursos humanos, ya que se vincula con la carrera docente y su relación con el ingreso, formación, permanencia, promoción, incremento salarial, incentivos a la investigación, etc. En esta orientación podrían complementarse y conjugarse ambas concepciones de la evaluación, según lo planteado en cada caso.

Autores que han reflexionado y escrito sobre este tema (Mateo, 2000; Rodríguez Espinar, 2003; Rueda, 2008) dan cuenta de la coexistencia de diversos enfoques en torno a la evaluación de la función docente universitaria. El enfoque denominado tradicional, que se lleva a cabo mediante un cuestionario en el que, en mayor o menor medida, se intenta obtener datos de determinadas dimensiones asociadas a la docencia. Otro enfoque, más actual, 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 en 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 contempla en su normativa 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].

1.2. Los distintos modelos de evaluación de la docencia universitaria

Tanto Valdés Veloz (2000) como Arbesú (2004), Rueda (2008) y Jiménez Moreno (2008) analizan los distintos modelos de evaluación de la docencia que se desarrollan en la mayoría de las instituciones universitarias:

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 el 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 dicho perfil se elaboran cuestionarios que se pueden

aplicar a manera de autoevaluación, mediante un evaluador externo que entrevista a los profesores y 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.

Modelo centrado en los resultados obtenidos

Este modelo supone que para evaluar a los docentes no se debe atender a lo que los mismos hacen, sino mirar lo que acontece a los alumnos como consecuencia de lo que el profesor hace. Se evalúa al docente mediante la comprobación de los aprendizajes, tasa de graduación, tasa de repitencia, etc. Es decir, sobre los resultados alcanzados por sus alumnos. Sin embargo, se corre el riesgo de descuidar aspectos del proceso de enseñanza – aprendizaje. 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, por lo que el docente no es el único responsable.

Modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula

“Este modelo ha predominado desde la década de los años sesenta, empleando pautas de observación, tablas de interacción o diferentes escalas de medida del comportamiento docente”. (Valdés Veloz, 2000, 6). Desde este modelo se propone que la evaluación del docente se haga identificando los comportamientos del profesor que se consideran relacionados con los logros de los alumnos. En general, se relacionan con la capacidad del docente para crear un ambiente favorable para el aprendizaje.

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, 25). Este tipo de evaluación se relaciona con promover juicios de valor comprensivos de una realidad y con la acción y participación del profesorado en el diseño y desarrollo de la tarea educativa en su dimensión profesionalizante. La acción e implicación de los participantes necesita de la indagación y de la innovación permanente por parte de los propios actores.

Modelo basado en la opinión de los alumnos

Este es uno de los modelos más difundidos en las universidades argentinas, incluso en la Universidad de Buenos Aires (UBA), puesto que en el Rectorado se dispone la implementación de encuestas a los alumnos para la evaluación de los

docentes. El modelo parte de la idea de que los estudiantes son una de las mejores fuentes de información sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje y sobre el cumplimiento de objetivos académicos por parte del profesor. En general, se utilizan cuestionarios de opinión, anónimos, estructurados. Las encuestas permiten “tener resultados sobre el desempeño docente en poco tiempo, y posibilitan realizar comparaciones del desempeño de un profesor a través del tiempo, así como entre diferentes profesores” (Jiménez Moreno, 2008, s/n). Sin embargo, es un modelo controvertido, ya que, “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” (Luna y Torquemada, 2008, s/n).

Otras observaciones negativas sobre este modelo son las siguientes: (a) que los alumnos no conocen el total de las actividades que un docente realiza antes, durante y después de la clase, por lo que sus juicios pueden diferir mucho de las valoraciones que emiten los pares de los profesores; b) no son expertos en la disciplina, por lo cual no tienen la capacidad para juzgar metodologías de enseñanza para una disciplina en particular; (c) 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, y (d) 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/n].

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

Modelo de evaluación a través de pares

El modelo de evaluación del desempeño docente 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/n).

Este tipo de evaluación suele realizarse a través de comisiones encargadas de revisión de medios de verificación del desempeño del profesor, observando las clases y haciendo uso de un instrumento para asegurar la objetividad de los juicios que se emiten (rúbricas o escalas gráficas, descriptivas y numéricas) u observaciones con juicios y sugerencias, o bien, a través de entrevistas. En el caso en que el fin de la evaluación sea formativo, se realiza una retroalimentación de la observación de clases por pares evaluadores, generándose un intercambio intencionado entre

los pares y los docentes evaluados. Sin embargo, el modelo tiene desventajas en las que se debe poner atención al pensar en su uso: tiene implicancias políticas importantes, en particular, cuando la comunidad educativa no está preparada para ser evaluada, y menos aún, entre pares. Pueden existir problemas si el evaluado guarda alguna relación con un miembro del comité evaluador; también puede existir conflictos políticos e intereses contrapuestos entre los docentes evaluados y los pares evaluadores.

Modelo de autoevaluación

El modelo de autoevaluación del desempeño 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, y le permitirá una mejora en su desempeño. 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. Las ventajas de este modelo de evaluación docente son: que los docentes son los mejores jueces de su desempeño y aportan información que no es posible observar con otros modelos (percepción sobre el quehacer educativo, filosofía docente, etc.). Promover la autoevaluación es un ejercicio beneficioso para la mejora del docente y de las actividades que desarrolla. El modelo tiene 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.

Modelo de evaluación a través de portafolio

“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, 4). El uso de portafolio para evaluar el desempeño docente permite, por un lado, dar cuenta de muchas de las dimensiones de la actividad docente, ya que en un portafolio se reúnen distintas evidencias, las reflexiones y el pensamiento del docente detrás del trabajo en las clases. Además, permite conocer los recursos con los cuales el docente, asume la enseñanza y las habilidades, que no necesariamente se ven reflejadas en el aula. “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, 12).

Los modelos de evaluación de la docencia presentan diversas cualidades orientadas a la evaluación del desempeño docente 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, s/n].

En este sentido, se señala que “para la evaluación docente es aconsejable el uso combinado de evaluación por otras fuentes (autoevaluación, pares, etc.) y otras técnicas, tales como la observación, el análisis de materiales y otras” (Mateo, 2000, 94).

2. La evaluación de la docencia universitaria en argentina

En Argentina el desarrollo de los procesos de evaluación de la docencia universitaria es aún muy incipiente. Desde la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), la docencia se aborda en las evaluaciones institucionales; pero no es considerada en su complejidad, reduciendo su análisis a datos e indicadores cuantitativos. Por otra parte, desde las universidades, en particular en el caso de la UBA, la evaluación de la docencia se desarrolla de manera dispersa, solo en algunas Facultades, y aparece más como una formalidad que como un aspecto significativo ligado a una decisión de política educativa. La evaluación de la docencia se limita a los concursos para el ingreso a la docencia y a la aplicación de encuestas anónimas a los alumnos de grado y posgrado, como se desarrollará más adelante.

2.1. La evaluación de la docencia universitaria en las Evaluaciones Institucionales realizadas por la CONEAU

La evaluación institucional es una herramienta de transformación de las universidades y de la práctica educativa. La CONEAU, la define como un proceso con carácter constructivo, participativo y consensuado; como una práctica permanente sistemática que permite detectar los nudos problemáticos y los aspectos positivos del quehacer institucional. Esto implica una reflexión sobre las actividades –de manera contextualizada– considerando tanto los aspectos cualitativos como cuantitativos; con alcance que abarca los insumos, los procesos, los productos y el impacto que tiene la universidad en la sociedad; el desarrollo del gobierno y la gestión administrativa y académica, etc. 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, 80). Para ello, más que poner énfasis en los resultados, la evaluación institucional trata de contextualizar la acción de referencia en el medio socioeconómico, realizar la identidad del proyecto educativo y centrarse sobre la

mejora de la oferta educativa. La evaluación institucional es una plataforma para el planeamiento, siendo su objetivo una evaluación formativa.⁽⁵⁾

Tanto Peon (1999) como Ricco (2000) y Fernández Lamarra y Coppola (2008) realizaron detallados análisis sobre los distintos casos de evaluaciones institucionales realizadas por la CONEAU, identificando las dimensiones e indicadores que relacionados con la función docente:

Dimensión	Indicadores
La remuneración de los docentes y la distribución del tipo de dedicación	Proporción de docentes por alumno. Cantidad de docentes con dedicación simple, semiexclusiva y exclusiva
El estudio del sistema de incentivos	Relación de docentes-investigadores en el Programa de Incentivos sobre Total docentes.
El análisis de la propuesta curricular El examen de la articulación Teoría-práctica de distintas ofertas académicas (en particular las carreras profesionalizantes)	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	Porcentaje de docentes concursados. Porcentaje de docentes con formación de posgrado.
Relación entre investigación / profesionalización –docencia	Participación de los docentes en investigaciones. Dedicaciones a la docencia, a la investigación. Políticas de promoción científica
Costos	Cantidad de alumnos por docente.
	Gasto por alumno. Gasto por egresado

Se puede observar que ni las dimensiones ni los indicadores dan cuenta de la complejidad de la función docente en la universidad, ni se detiene en aspectos significativos que deberían ser considerados para su evaluación. El abordaje de la docencia se presenta, por un lado, desde una mirada descriptiva con predominio cuantitativo sobre el cuerpo docente de grado y posgrado de la universidad (y/o facultad) y, por el otro, desde la gestión académica: carrera docente, formación, incentivos, dedicaciones. En relación con esto, debe considerarse que la propia CONEAU en su documento “Lineamientos para la Evaluación Institucional” (1997) afirma que “la tarea de enseñanza es uno de los principales contenidos de

⁽⁵⁾ El proceso de evaluación institucional tiene un carácter participativo, al apoyarse en un informe de autoevaluación, que es realizado por la comunidad académica de la unidad evaluada, siguiendo unos lineamientos previamente establecidos. A su vez, se lleva a cabo una evaluación externa realizada por un grupo de expertos (pares evaluadores) convocados desde la Agencia; el resultado de la evaluación da lugar a un informe final que incluye sugerencias para la mejora y cuyo contenido se hace público a través de la página web de la CONEAU.

la institución y que las dimensiones que la representan son: los actores (docentes y alumnos); el contenido y la carrera y los currículo (programa, planes de estudio, etc.)”. Esto lleva a que la concepción de la función docente predominante en una evaluación institucional, se reduzca a determinados aspectos del proceso de enseñanza. Pero aún considerando sólo la enseñanza, ni los informes de evaluación ni las dimensiones ni las recomendaciones reflejan la complejidad de la actividad de la enseñanza.

En los informes no se observan ni los análisis de los canales de distribución del poder; las imbricaciones de la función docente con el resto de las funciones a evaluar; la evaluación de los aprendizajes, la práctica de los docentes en las aulas, etc. Además, se destinan varias frases a la consideración del “actor” estudiante (“tener en cuenta sus expectativas”, “satisfacción del alumno como indicador de calidad”, etc.) pero no se dice nada respecto al status del docente como garante del buen uso y del desarrollo de conocimientos en el seno de la institución, ni que el análisis de la docencia se articule con las funciones de investigación, extensión y gestión [Ricco, 2000 s/n].

Estas observaciones llevan a reflexionar sobre la necesaria valoración simultánea de todas las actividades que desarrollan los docentes, de manera integral, en los procesos de evaluación institucional, pues tienen implicaciones en relación con la calidad y funcionamiento institucional. Para evaluar la institución, la función del docente debe ser concebida como una práctica compleja en estrecha relación con el resto de las dimensiones:

Sin infraestructura edilicia adecuada, sin recursos materiales apropiados (bibliotecas, equipos informáticos), sin personal de apoyo administrativo, el cuerpo docente se resiente, tendiendo a una precarización creciente de la función. Asimismo, hay que considerar que los aspectos socio-organizacionales y sociopolíticos de la institución repercuten directa o indirectamente sobre el cuerpo académico, y sobre el desarrollo de sus actividades [Ricco, 2000 s/n].

2.2. La evaluación de la docencia en la Universidad de Buenos Aires

2.2.1. Caracterización de la UBA

La Universidad de Buenos Aires fue creada en el año 1821. Es una universidad nacional (pública) que, al igual que el resto de las universidades nacionales de Argentina, posee constitucionalmente autonomía y autarquía administrativa – financiera del Estado, aunque es financiada por este. En su Estatuto, recoge los principios de la Reforma Universitaria de 1918: ingreso irrestricto, co-gobierno; libertad de cátedra y el concurso docente, como mecanismo de provisión de las cátedras (ingreso y promoción a la función docente y a la investigación).

La UBA está organizada en trece Facultades y el Ciclo Básico Común. Es considerada como una “macrouniversidad” –junto a la UNAM de México y la Universidad de San Pablo, Brasil; entre otras- por el tamaño de su comunidad académica y la diversidad de la oferta curricular que posee. De hecho, su oferta académica se compone de: 105 carreras de grado; 3 programas de pos doctorado, 13 doctorados -uno por cada facultad-, 94 maestrías y 219 carreras de especialización. Tiene 14 museos, 6 hospitales y centros asistenciales, 36 laboratorios y 4 establecimientos de educación media. Cuenta con 328.000 alumnos y desarrollan su trabajo 28.943 docentes y 12.109 no docentes (datos del Rectorado UBA, año 2009).

2.2.2. Características de la evaluación de la docencia en la UBA

Los concursos

En cuanto al ingreso y permanencia del cargo docente, en Argentina no existe la “definitividad en el cargo” o “tenure”, sino el concurso público y abierto de antecedentes y oposición, que es implementado en la mayoría de las universidades nacionales, desde la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918. 3

Los concursos requieren la realización de entrevistas y pruebas de oposición en las que los docentes deben desarrollar una clase, frente al jurado evaluador, con el objeto de analizar sus aptitudes didácticas. Además, cada unidad académica puede solicitar a los docentes un informe anual o bianual de evaluación, según sea el cargo con carácter regular o interino, relativo a la tarea cumplida; informe que debe ser aprobado por el órgano colegiado correspondiente. En la UBA (y podríamos decir que en la mayoría de las universidades nacionales), los concursos constituyen las propuestas sustantivas de evaluación de la docencia.

Sin embargo, al respecto se señala:

“Estas propuestas no dejan de presentar complejidad: en algunas unidades académicas el trámite de llamado a concurso y su efectivización es sumamente lento; en otras, es tema de debate la composición de los jurados, aun cuando no alcance como causal de impugnación. Se trata de dos cuestiones que, sin deslegitimar el valor de tales instancias, ponen en debate su organización y puesta en práctica” (Litwin, 2009, 2).

Además, considerar que en los concursos se evalúa la aptitud didáctica de un docente o que los antecedentes docentes sean juzgados con similar valía en relación a los antecedentes en investigación, no es correcto. En los concursos se evalúa al profesor de manera individual ⁽⁶⁾, sobre la base de sus méritos personales y su

⁽⁶⁾ Existen otros procedimientos que evalúan a los docentes de manera individual: son aquellos que se administran para acceder y renovar subsidios de investigación o incentivos que requieren la rendición anual de la producción académica medida mediante publicaciones en revistas arbitradas, publicación de libros, participación en conferencias y congresos, formación de discípulos, dirección de becarios y tesis, entre otros aspectos.

trayectoria en investigación, pero no la función docente. La idea de que el concurso es una instancia de evaluación de la docencia está generalizada en las universidades nacionales argentinas, y en la UBA en particular, pero es un tema que requiere ser revisado profundamente.

Las encuestas de opinión a los alumnos

En la UBA, desde el año 1991, está vigente la Resolución del Consejo Superior N° 1648/91 que en sus considerandos establece la implementación de mecanismos de supervisión y evaluación docente, que deben ser elaborados por cada unidad académica y aprobados por el Consejo Superior. Dispone que los resultados de esos mecanismos sean considerados como antecedentes en los concursos docentes y la implementación “obligatoria” de encuestas a alumnos y docentes como estrategia de evaluación; así como la vinculación del programa de evaluación docente con la capacitación y perfeccionamiento de los docentes de cada facultad.

De la lectura y análisis del informe realizado por la Secretaría Académica del Rectorado (año 2009) sobre la evaluación docente, se observa que, entre el año 1991 y el año 2001, solamente seis facultades poseen los mecanismos de supervisión y evaluación docente aprobado por Consejo Superior de las Universidad, y que otras tres, los tienen aprobados por los respectivos Consejos Directivos. Es decir, de las trece facultades y el CBC; nueve de ellas, estarían en condiciones de implementar los procesos de evaluación docente. Sin embargo, en la actualidad, sólo tres facultades: Farmacia y Bioquímica, Odontología y Agronomía, implementan efectivamente algún proceso de evaluación de la docencia, en el marco de una política institucional, previendo mecanismos de participación y una devolución a los docentes de los resultados.

En consonancia con lo dispuesto en la Resolución del Consejo Superior, la herramienta predominante de evaluación de la docencia son los cuestionarios (encuestas) anónimas a los alumnos; en dos facultades se aplican a docentes y, solo en una, se utilizan autoevaluaciones docentes. Cabe recordar que una evaluación docente que se realiza únicamente a través de cuestionarios conlleva los problemas que ya fueron señalados.

El análisis de los instrumentos de evaluación como las encuestas, permite observar que predominan las respuestas cerradas, aunque existen casos con preguntas de desarrollo donde es posible realizar comentarios, opiniones, sugerencias, justificar las respuestas, etc.

Es confuso el objeto de evaluación: la evaluación del docente (en tanto formación y trayectoria), o del desempeño docente en una asignatura -incluyendo aspectos de la enseñanza, actitudinales y disciplinares- y de control administrativo.

En las Facultades de Agronomía, Ciencias Naturales y Exactas, Ingeniería y Farmacia y Bioquímica, las encuestas se realizan a toda la población estudiantil; en cambio, en Odontología se realiza sobre una muestra seleccionada. En general, se aplican al finalizar la cursada de la materia o al momento de inscribirse en la siguiente. En la Facultad de Agronomía, en la de Ciencias Exactas y Naturales y en la de Ingeniería, se constituye en un requisito obligatorio para la inscripción en las materias. En estas unidades académicas, la implementación de las encuestas se realiza on- line y en el resto, se realizan de manera presencial (Farmacia y Bioquímica y Odontología).

Las demás facultades no aplican institucionalmente ningún programa de evaluación de la docencia, aunque en algunos departamentos o cátedras, se implementan encuestas a los alumnos sobre la cursada de una determinada asignatura. Cabe mencionar, el caso de la Facultad de Ciencias Económicas por su singularidad, ya que es el Centro de Estudiantes quien realiza la evaluación de los docentes a través de encuestas a los estudiantes (que no están institucionalizadas) cuyos resultados son publicados en carteleras públicas, lo que incide en las elecciones de cátedra por parte de los alumnos.

En general, el diseño, la aplicación y el análisis de las encuestas es responsabilidad de la Secretaría Académica y/o los equipos pedagógicos y/o de la Secretaría o Área de Calidad (si existe). Solo en el caso de la Facultad de Farmacia y Bioquímica, los docentes participan de la implementación y análisis de las encuestas.

Usualmente, los resultados son comunicados a cada docente de manera directa, a través de las autoridades de las unidades académicas, aunque en el caso de la Ingeniería se informa solo a los Directores de Departamento. En el caso de la Odontología, se conforma una comisión para la evaluación de los resultados de las encuestas. En Agronomía y Odontología los resultados de las encuestas son incorporados a los legajos docentes como antecedentes para ser considerados en los concursos. En ningún caso los resultados de las encuestas se vinculan con la planificación de actividades de actualización y perfeccionamiento docente, lo que constituye una fuerte limitación de estos procesos de evaluación.

2.3. Algunas consideraciones en torno a la evaluación de la docencia universitaria en Argentina.

Durante el desarrollo de este trabajo hemos intentado dar cuenta de algunas de las cuestiones recurrentes en torno a la evaluación de la docencia universitaria, ilustrando particularmente la situación de la UBA. En este sentido, algunos de los problemas derivados en las experiencias de evaluación de la docencia pueden resumirse en:

- a) la falta de precisión en los propósitos de la evaluación de la docencia, sea el de control académico - administrativo y/o el de mejoramiento de la actividad;

- b)** la falta de claridad sobre el sujeto-objeto de evaluación de la docencia. “La pregunta, en el caso de los profesores universitarios es que: ¿se trata de hablar de la profesión de origen, la de ingeniero, médico, abogado, etc., o se trata de incluir también la profesión docente?” (Souto, 2006, 18). Por tanto, cabe preguntarse ¿desde dónde se evalúa al docente universitario? Es necesario conceptualizar la profesión docente universitaria como un lugar de encuentro entre dos campos: el de la docencia y el de las profesiones de origen, que son muy diversas y que requieren formas de evaluación distintas;
- c)** el recorte de la evaluación se realiza sobre algunos aspectos de la actividad docente como enseñanza; en aspectos didácticos o se centra en el desempeño individual del profesor, por lo que no se refleja, en las evaluaciones, la complejidad de la función del docente universitario en tanto que, además de la enseñanza (docencia), realiza tutorías, materiales didácticos, evaluaciones, produce investigación, realiza actividades de extensión y/o transferencia y actividades de gestión; así como tampoco se considera la relación que la función docente tiene con el resto de las dimensiones de la institución universitaria;
- d)** la tendencia a la burocratización de los proceso de evaluación de la docencia, como un trámite más a cumplimentar;
- e)** la generalización de la creencia sobre los concursos como mecanismos de evaluación de la docencia y el uso de encuestas a los alumnos como única herramienta de evaluación de la docencia, sin considerar las limitaciones de estos mecanismos;
- f)** la falta de participación de los docentes en los procesos de evaluación de la docencia y la heterogeneidad en el uso de los resultados de la evaluación.

CONCLUSIONES

La calidad de las actividades docentes de una universidad se establece a partir de definiciones claras sobre la docencia universitaria. Por eso, si se considera que los concursos docentes u otros mecanismos de evaluación individual de los docentes, y/o las evaluaciones de los alumnos son suficientes para aportar la información que las propias universidades necesitan para planificar sus acciones, estaríamos frente a un modelo sesgado, que fragmenta la actividad docente, que no da cuenta de la complejidad y de los aspectos propios de la docencia universitaria como objeto de evaluación.

El docente debe ser considerado como un sujeto colectivo e individual respetando su identidad, su autonomía, la complejidad de las actividades que desarrollan, el contexto y las instituciones donde se insertan, los marcos regulatorios y las condiciones laborales, entre otros aspectos. Su desarrollo académico y profesional

debería ser reformulado con base en procesos flexibles y adaptados a las distintas situaciones y necesidades; creando mecanismos participativos y colaborativos; a partir de los insumos que las evaluaciones aportan.

La evaluación de la docencia debería ser considerada como una práctica social, una actividad compleja, que se encuentra en permanente interacción con las distintas dimensiones del quehacer institucional. Por eso, es necesario avanzar hacia un modelo integral de evaluación para la docencia universitaria, que atienda las complejidades y particularidades de esta actividad y que contribuya al desarrollo personal y profesional del docente, así como la mejora de la institución.

La evaluación de la función docente abarca la totalidad del quehacer institucional de un profesor en relación a las actividades que le son asignadas en su rol docente, incluyendo las distintas prácticas de gobierno y gestión, producción y distribución del conocimiento, concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje y el modo en que estas se articulan entre sí, lo que configuran el perfil de una determinada universidad [Vain, 1998, 33].

Esperamos que este trabajo contribuya al debate, que como docentes e investigadores, procuramos fortalecer e impulsar hacia el desarrollo de nuevas tendencias en materia de evaluación de la docencia y de la calidad de la educación superior en Argentina y América Latina.

BIBLIOGRAFÍA

- Arbesú, M. I. (2004). "Evaluación de la docencia universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores" *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea] n. 23. Disponible en [Http://docente.uco.mx/kkral/Articulos/evaluacion%20de%20la%20docencia%20universitaria.pdf](http://docente.uco.mx/kkral/Articulos/evaluacion%20de%20la%20docencia%20universitaria.pdf) [consultado el 14 de marzo de 2009], 4p.
- CONEAU. (1997). *Lineamientos para la evaluación institucional* Buenos Aires, CONEAU.
- De Juan Herrero, J, et al. (2007). "Buenas Prácticas en la Evaluación de la Docencia y del Profesorado Universitario" *Redes de investigación docente: Espacio Europeo de Educación Superior* [en línea] vol. 1. Universidad de Alicante. Disponible en <http://blogs.ua.es/jdjdjp/files/2007/06/evaluadocencia.pdf> [consultado el 14 de diciembre de 2008], 156p.
- Fernández Lamarra, N. y Coppola, N. (2008a). "Aproximaciones a la evaluación de la docencia universitaria en países iberoamericanos. Una perspectiva comparada entre similitudes, diferencias y convergencias". vol. I, núm. 2. *Perspectivas en Políticas Públicas*, jul-dez, pp. 131-163. Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte.

- Fernández Lamarra N. y Coppola, N. (2008b). “La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas” *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* [en línea], vol. 1, núm. 3, pp. 96-123. Disponible [1http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art7.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art7.pdf). [consultado el 21 de enero de 2010]
- Jiménez Moreno, J. A. (2008). “Cuatro modelos de evaluación de la docencia”. *Revista Electrónica Psicología Científica.com* [en línea] Disponible en <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-350-1-cuatro-modelos-de-evaluacion-docente.html> [consultado el 16 de octubre de 2010]
- Litwin, E. (2009). “La Evaluación de la docencia: plataformas, nuevas agendas y caminos alternativos” *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* [en línea] vol. 3, n. 1e. pp. 52-59. Disponible en http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art4.pdf [consultado el 10 de agosto de 2010], 2p.
- 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*, n especial. [en línea] Disponible en <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-lunatorquemada.htm> [consultado el 12 de enero de 2009]
- Martín-Kniep, G. (2001). *Portafolios del desempeño de maestros y directivos. La sabiduría de la práctica*, Buenos Aires, Paidós, 12p.
- Mateo, J. et al. (1996). “La evaluación del profesorado. Un tema a debate”. *Revista de Investigación Educativa*, núm.14, pp. 73-93.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa y su práctica y otras metáforas. Cuadernos de Educación* núm. 33. Barcelona, Horsí –ICE/ UB, 94p.
- Peón, C. (1999). “Criterios y procedimientos utilizados para la evaluación institucional universitaria utilizados por la CONEAU en los casos de las Universidades Nacionales de: San Juan, Luján, Santiago del Estero, Litoral, Patagonia y Tucumán” Documento preliminar, Buenos Aires, CONEAU.
- Quintanilla M. A. (1998). “El reto de la calidad en las universidades”, en Porta J y Lladanosa, M (coords), *La universidad en el cambio de siglo*, Madrid, Alianza, 80p.
- Ricco, G. (2000). *Plan Nacional de Evaluación de la calidad de las universidades*. Buenos Aires, Consejo de Universidades de Argentina.
- Rodríguez Espinar. (2003). “Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario” en *Revista de Educación*, núm. 331, pp. 67-99.

- Rueda, M y Díaz Barriga, F (coords). (2000). Evaluación de la docencia: perspectivas actuales, México, Paidós.
- Rueda, M. (2006). Evaluación de la labor docente en el aula universitaria, México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM/Red de Investigadores de Evaluación de la Docencia (RIED), pp. 4 – 15.
- Rueda, M. (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.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Barcelona, Paidós/M.E.C, 25p.
- Souto, M. (1996). “Formación de profesores universitarios: condiciones para la formulación de una carrera docente” Revista Iglú, núm. 11, Québec, 18p.
- 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, Cuadernos IUCE-Universidad de Salamanca, 94p.
- Tejedor, F. J. (2003). “Un modelo de evaluación del profesorado universitario”, Revista de Investigación Educativa, núm. 21.
- Vain, P. (1998). La evaluación de la docencia Universitaria: un problema complejo, Documentos de trabajo, Buenos Aires, CONEAU, pp. 15 – 33.
- Valdés Veloz, H. (2000). Evaluación del desempeño docente, ponencia dictada durante el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente, México, mayo de 2000 [en línea] Disponible en <http://www.oei.es/de/rifad01.htm> [consultado el 16 de agosto de 2010], pp. 6- 17.

DOCUMENTOS

- Universidad de Buenos Aires. (2009). Secretaría Académica. Estadísticas Básicas. Año 2009.
- Universidad de Buenos Aires. (2009), Informe Interno, Buenos Aires, Secretaría Académica [mimeo].
- Universidad de Buenos Aires. (1991). Resolución Consejo Superior N° 1648/91.

Prospectiva y evaluación del docente universitario.

José Luis Almuiñas Rivero ⁽¹⁾

Judith Galarza López ⁽²⁾

INTRODUCCIÓN

En la actualidad fenómenos de diferentes tipos están cada día más afectando negativamente a la mayoría de los países del planeta, sobre todo a los pobres. El gran auge del proceso de globalización y de los conflictos regionales; el aumento de la crisis de valores; el desarrollo vertiginoso de la ciencia y la tecnología; la presencia de mercados sin regulación han provocado en muchos de ellos la destrucción creciente del medio ambiente y efectos no deseables en el cambio climático, un aumento de los niveles de pobreza, hambre y desempleo, entre otros males. En los países latinoamericanos el impacto de estos fenómenos es una realidad. Grandes desigualdades y contradicciones limitan su desarrollo económico y social.

En este contexto son significativos los retos y desafíos de las Instituciones de Educación Superior (IES) de la región para contribuir en la construcción de una sociedad más próspera, justa y solidaria basada en un modelo de desarrollo humano integral sustentable. En la Declaración de la Conferencia Regional de Educación

⁽¹⁾ Doctor en Ciencias de la Educación. Master en Ciencias de la Educación Superior (Gestión Universitaria) en la Universidad de La Habana. Profesor Titular. Actualmente es Jefe de grupo de investigación "Planificación y Desarrollo Universitario" del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES). Es Coordinador General de la Red Internacional de Dirección Estratégica en la Educación Superior (RED-DEES). Ha dirigido varios proyectos de investigación. Fue asesor en los Ministerios de Educación y de Educación Superior (MES) de la República de Cuba. Asesorías en universidades cubanas y de otros países. Profesor de postgrado (cursos de superación profesional, diplomados, programas de maestrías y doctorados) en instituciones cubanas y de otros países. Presidente del Consejo Científico del CEPES (2003-2011). Ha participado en eventos nacionales e internacionales. Autor o coautor de libros, monografías y de más de 70 artículos en revistas nacionales y extranjeras sobre la educación superior cubana y latinoamericana. Ha obtenido varios premios y reconocimientos científicos nacionales en la Universidad de La Habana y en el MES. almu@cepes.uh.cu

⁽²⁾ Doctora en Ciencias de la Educación. Master en Ciencias de la Educación Superior en la Universidad de La Habana (Gestión Universitaria). Profesora Titular. Actualmente labora en el Grupo de Planificación y Desarrollo Universitario del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana. Es Secretaria Académica de la Red Internacional de Dirección Estratégica en la Educación Superior (RED-DEES). Profesora de grado y postgrado (cursos de superación profesional, diplomados, programas de maestrías y doctorados) en universidades cubanas y de otros países. Asesorías en universidades cubanas y de otros países. Ha participado en eventos nacionales e internacionales. Autora o coautora de libros, monografías y más de 20 artículos sobre la educación superior cubana y latinoamericana. Participación en varios proyectos de investigación. Ha obtenido reconocimientos científicos en la Universidad de La Habana y en el MES. judith@cepes.uh.cu

Superior de América Latina y el Caribe (CRES), se expresan con claridad las altas exigencias a las que están sometidas dichas instituciones en la docencia, la investigación, la extensión universitaria, la gestión institucional, entre otras. Para enfrentar las mismas hay un elemento indispensable que es parte integrante del talento o factor humano que disponen, el cual no es uno más, sino el principal de los que interviene en los procesos universitarios. Nos referimos a los docentes. Sin ellos, no existen las IES, son su columna vertebral y sujetos claves en la sociedad. En dicha Declaración se señala: “Hay que reconocer al cuerpo docente como actor fundamental del sistema educativo, garantizando su formación, capacitación permanente, adecuadas condiciones laborales y regímenes de trabajo, salario y carrera profesional que permitan hacer efectiva la calidad en la enseñanza y la investigación” (IESALC-UNESCO, 2008, 6).

De ahí se deriva la necesidad de elevar la calidad de la gestión del personal docente universitario para contribuir tanto a fortalecer su rol y elevar el profesionalismo en la labor que realiza, como lograr resultados pertinentes y cumplir su responsabilidad social. La gestión del personal docente incluye la evaluación como una vía para mejorar la calidad del desempeño y formular las pautas de acción requeridas para su formación y desarrollo en función de las necesidades institucionales y del contexto social. Se reconoce además, que la formación de buenos docentes, capaces de desempeñarse exitosamente en espacios diversos (docencia, investigación, etc.) exige, entre otros, de una evaluación responsable de su práctica.

Es muy heterogéneo el escenario de enfoques, modelos y estrategias metodológicas utilizadas en las IES para evaluar el desempeño del docente. Autores relacionados con esta problemática han realizado valiosos aportes desde diferentes posiciones (Rizo Moreno, 1999; Ramírez Montoya, 2003; Stuart Rivero, 2008). El objetivo de este artículo es resaltar la utilidad que tiene el análisis prospectivo para evaluar el desempeño del docente universitario. En su contenido, se presenta una propuesta de modelo de evaluación simplificado y el procedimiento metodológico que lo sustenta, basada en el enfoque prospectivo.

1. Los retos de las ies latinoamericanas ante las exigencias del contexto

Algunos fenómenos señalados del entorno cambiante ponen en juego el cumplimiento de la misión de las IES, e incluso su propia supervivencia. A tono con la búsqueda de soluciones a dicha problemática, en la Declaración de la Conferencia Regional sobre la Educación Superior de América Latina y el Caribe, celebrada en Colombia en junio de 2008 se expresa que:

Las IES deben asumir una alta responsabilidad, a través de políticas que refuercen su compromiso social con calidad, pertinencia y autonomía, garantizando una educación universitaria para todos que tenga como meta el logro de una mayor cobertura social con calidad, equidad y compromiso con

la sociedad; deben inducir el desarrollo de alternativas e innovaciones en las propuestas educativas, en la producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes (...) [IESALC-UNESCO, 2008, 2].

Entre los retos importantes se plantean, la formación de personas, ciudadanos y profesionales integrales y competentes con valores que respondan a las necesidades de la sociedad; el desarrollo de la investigación y la innovación en función de las demandas regionales y nacionales prioritarias y bajo la perspectiva del desarrollo sustentable; la oferta de un postgrado más diversificado y de calidad en nexo con la investigación; el incremento del trabajo comunitario; el desarrollo de las TICs y de sistemas de evaluación y acreditación pertinentes. Son prioridades también la adopción de nuevos modelos educativos apoyados en diseños curriculares flexibles que orienten acciones para garantizar la preparación de los egresados vinculada estrechamente con las necesidades sociales, así como el desarrollo de habilidades en los alumnos en función del avance de la ciencia, la tecnología y la investigación.

Y precisamente en este contexto, es importante asegurar un cambio en el rol del estudiante y del docente. Ello exige que el estudiante asuma un papel más activo, con fuerte compromiso con su propio aprendizaje bajo la dirección y guía del profesor universitario. A través de este proceso, los educandos, además de adquirir conocimientos relevantes y significativos, desarrollan la capacidad de investigar y aprender por cuenta propia. Además, el desarrollo del aprendizaje colaborativo y de la habilidad del trabajo en equipo, fortalecen su conducta ética y pueden ayudar a su formación futura como profesionales. Adoptar un modelo educativo no tradicional, implica cambiar procesos tanto pedagógicos, estructurales y de gestión y producir transformaciones en el rol del docente, de forma tal que abandone la difusión oral de información e instrucciones -muchas de ellas rutinarias-, a uno de carácter profesional, que implica introducir una poderosa fuente de dinamismo en el seno de los procesos educativos. Así se destaca el significativo papel de la educación como factor clave del desarrollo económico, político, social y cultural, y dentro del mismo, el rol y el profesionalismo del docente poseen crucial importancia (Ojalvo et. al., 1995, 1).

Por otra parte, los urgentes cambios en el entorno en diferentes ámbitos, demandan a los docentes diversas competencias: iniciativa, creatividad, uso de las TIC, estrategias de resolución de problemas, trabajo en equipo, etc., de forma tal que les permita crear el conocimiento preciso para un desempeño social exitoso, lo que implica también un cambio de su rol, así como de los estudiantes en los diferentes escenarios académicos.

2. El rol y profesionalismo del docente universitario

Para poder entender dicho cambio de rol se presentan las ideas siguientes:

“Las relaciones sociales que se establecen al interior de las instituciones educativas, determinan la conformación de un sistema en el que docentes y estudiantes ocupan posiciones específicas definidas con suma claridad. La posición o status que ocupan en el sistema escolar supone una serie de derechos, que definen todo lo que una persona puede esperar de los demás, pero además, esta posición le impone un conjunto de obligaciones de comportamientos que los demás esperan de ella, esto es lo que constituye el rol” [Ojalvo, 1992, 1].

El rol del docente es en esencia complejo por las diversas funciones que comprende. La noción de función en ocasiones se identifica con la del rol y se refiere a las acciones del docente en el sistema escolar y social para obtener objetivos precisos. Estas funciones pueden ser variadas, como la de animador, consejero, especialista académico, pedagogo, educador, supervisor y miembro del personal docente y de la comunidad (Gimeno, 1992; citado por Ojalvo, 1992, 1). Stuart añade las de investigador de su práctica y pensador colaborativo (2008, 58 –63).

También se exige que el docente alcance un verdadero profesionalismo, considerado, como el desempeño exitoso de las funciones y tareas a él asignadas, cumpliendo los requisitos inherentes a su condición y categoría. Se necesita que las mismas estén bien definidas y clarificadas, lo que unido a las condiciones personales requeridas, conforman la imagen del profesor. No sólo debe dominar su especialidad, sino también poseer conocimientos y habilidades psicopedagógicas, actitudes favorables hacia los estudiantes, proyección social, motivación por la investigación y comportamiento ético. “El profesionalismo del docente está influenciado por las condiciones institucionales, normativas y organizativas vinculadas con su labor, las cuales pueden afectar su desempeño si no son adecuadas” (Ojalvo, 1992, 12).

La imagen más actual del docente universitario es la de un profesional que toma decisiones, investigador de su aula y fuera de ella, alguien que resuelve los problemas que se le presentan con una actitud ética, humanista y solidaria, que opta por determinadas soluciones ante un dilema y se preocupa y ocupa constantemente por su superación, entre otros aspectos. Su concreción en la práctica sólo es posible cuando existan espacios y condiciones para que el mismo aplique exitosamente las capacidades adquiridas, es decir, para favorecer que sea competente.

En este sentido, cada vez más se refuerza su rol como un mediador de los aprendizajes de los estudiantes y para ello debe cumplir las funciones siguientes:

- a) identificar necesidades individuales y grupales de sus estudiantes;
- b) planificar y organizar adecuadamente las clases y situaciones de aprendizaje con estrategias que consideren la realización de actividades individuales y cooperativas de gran potencial didáctico;
- c) diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje que incluyan actividades

motivadoras, significativas, colaborativas, globalizadoras y aplicativas que contribuyan al desarrollo de la personalidad social de los estudiantes, con apoyo de entornos de aprendizaje que consideren la utilización de las TIC;

- d)** motivar al estudiantado, despertando su interés por aprender;
- e)** gestionar el desarrollo de las clases con un orden adecuado (ajuste de las intenciones del currículo, información de los objetivos y contenidos de la asignatura, de las actividades a realizar y de la evaluación; desarrollar las clases utilizando las estrategias previstas y adaptando las actividades de aprendizaje a las circunstancias del momento; mantener la disciplina y el orden de las clases);
- f)** proporcionar conocimientos relevantes para desarrollar el aprendizaje (presentación de aspectos importantes de cada tema, sus posibles aplicaciones y relaciones con otros; sugerir consultas de otras fuentes; proporcionar información básica sobre los contenidos de la asignatura (guión, textos básicos, esquemas);
- g)** facilitar la comprensión de los contenidos y fomentar el autoaprendizaje (realizar exposiciones que faciliten la comprensión de los contenidos básicos de la asignatura y conceptos difíciles; establecer relaciones entre los conocimientos previos de los estudiantes y aquellos que son objeto de aprendizaje; velar por un aprendizaje significativo, dosificar los contenidos adecuadamente y presentar una perspectiva globalizadora e interdisciplinaria de los mismos; enseñarles a aprender a aprender; desarrollar estrategias de autoaprendizaje permanente);
- h)** proponer actividades de aprendizaje y orientar su realización (observar el trabajo de los estudiantes y actuar como dinamizador, asesor y como consultor para aclarar dudas de contenidos y metodologías; aprovechar sus errores para promover nuevos aprendizajes; orientarles para que planifiquen su trabajo de manera realista; dar seguimiento de los aprendizajes y guiarlos con orientaciones, materiales y recursos sugeridos, tratar la diversidad de los estudiantes - características y diagnosticar sus necesidades - ofreciendo actividades que resulten adecuadas);
- i)** fomentar la participación (favorecer la inserción de los estudiantes en las actividades a través de preguntas, trabajo en grupo, presentaciones públicas; promover la interacción con los profesores, con los materiales didácticos y entre ellos mismos; orientar el desarrollo de habilidades expresivas y comunicativas);
- j)** evaluar los aprendizajes de los estudiantes: (realizar evaluación formativa y sumativa, fomentando la autoevaluación, así como las intervenciones docentes y las estrategias didácticas utilizadas para introducir mejoras);
- k)** ser ejemplo de actuación y portador de valores en la manera de hacer las cosas, en sus actitudes y comportamientos;

- l)** investigar en el aula con los estudiantes (experimentar, buscando nuevas estrategias didácticas; implicarse en la realización de trabajos colaborativos, apoyados con recursos informáticos; disposición a la innovación; investigar el desarrollo de nuevas actividades; salir de la rutina para mejorar los aprendizajes de los estudiantes);
- m)** valorar los resultados obtenidos (hacer periódicas valoraciones de los resultados logrados y de cómo poder mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje);
- n)** formación continua (participar en actividades de superación para mantenerse actualizado en el contenido de la asignatura que imparte y mejorar las habilidades psicopedagógicas; mantener contactos con otros colegas de mayor experiencia);
- o)** colaborar en la gestión institucional y con otros colegas (compartir recursos y reflexionar colectivamente sobre la acción didáctica) [Marqués, 2008, s/p].

3. La evaluación del desempeño del docente universitario

El concepto de calidad es una síntesis de múltiples dimensiones y apela no sólo a componentes centrales como el talento y la calidad de los estudiantes, el impacto en el entorno o el uso de los recursos físicos y financieros de la institución, sino también a los procesos de gestión, que incluye la gestión del personal docente, entre otros. Es sabido además que el talento o factor humano constituye un elemento clave para el logro de los objetivos estratégicos en las IES. Por ello, la relevancia de su gestión ha ido aumentando, al requerirse de personas altamente calificadas y motivadas para poder adaptarse a los constantes cambios del entorno y responder a las exigencias laborales. La misma incluye planificar acciones, organizarlas, establecer y controlar funciones, entre otras actividades.

De manera particular, la gestión del personal docente en las IES debe ser cada vez más científica, moderna y de rigor, para que sea favorecedora de nuevas transformaciones conducentes a estadios de calidad cualitativamente superiores. Se define como el proceso orientado al incremento de las potencialidades (conocimientos, habilidades, valores, etc.) de los docentes, de forma tal que tributen al cumplimiento de las metas y objetivos individuales y colectivos, de la propia organización y de la sociedad en general. Prestar atención a los docentes y a su gestión para promover el desarrollo continuo no es un costo, al contrario es una inversión que redundará en el logro de mayores niveles de eficiencia y eficacia de los procesos universitarios y en la satisfacción creciente de las demandas sociales. Se debe señalar que las estrategias relacionadas con la gestión del personal docente deben estar en completa armonía con el proyecto estratégico institucional, la cultura organizacional y la estructura, de ahí se derivan también importantes exigencias.

La gestión del personal docente comprende los procesos básicos siguientes: el diseño del perfil del profesor que se necesita en la institución; el reclutamiento,

la selección, incorporación y preparación inicial; los procesos de formación y desarrollo, la organización y aseguramiento de las condiciones de trabajo, la evaluación de su desempeño y la atención, retribución y reconocimiento. El logro de una gestión de la calidad del docente está influenciado por los resultados de cada uno de dichos procesos y no únicamente por la evaluación del desempeño.

Específicamente, el perfil del docente constituye un aspecto esencial para gestionar el trabajo del docente e incluso, para diseñar el sistema de evaluación de los resultados de su labor. Su construcción debe abordarse con un enfoque integral teniendo en consideración las funciones de mayor relevancia que el mismo debe desarrollar y tomando como base las exigencias externas e internas en un contexto histórico - social determinado.

Otro proceso de la gestión del personal docente es la evaluación del desempeño, entendida como vía para la mejora (De Miguel, 1994; Pérez Juste, 1995; López Mojarro, 1999). Esto se pone en evidencia en algunas definiciones. “La evaluación es una estrategia académica que permite identificar y atender en forma pertinente los problemas asociados al desempeño académico y profesional de los docentes, con la finalidad de verificar, retroalimentar y mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Con base en este enfoque, la evaluación de los profesores debería trascender los procesos de ingreso y promoción” (Llerena, 1991, 22). “La evaluación del desempeño docente es un proceso permanente, enmarcado dentro de una concepción de calidad de la educación superior...” (Rizo Moreno, 1999,1).

Los elementos más comunes en las definiciones consultadas son los siguientes:

- es un proceso continuo e integral que permite identificar los problemas y logros del desempeño docente, caracterizar la eficiencia y la eficacia de sus resultados, conocer como actúan y son los docentes, comprender sus potencialidades y apuntar a su perfeccionamiento. Se obtiene un diagnóstico de necesidades, se infieren juicios, se establecen valoraciones y se toman decisiones para mejorar la práctica docente.
- sus resultados son ingredientes para diseñar planes de formación y superación continua, que funcionan como fuente de retroalimentación del proceso, así como contribuyen en el logro de otros propósitos vinculados con la atención y estimulación, la promoción, el mejoramiento salarial, la validación de la selección, contratación e inducción, la identificación del potencial para enfrentar otras tareas, el mejoramiento del clima organizacional y el perfeccionamiento de las normativas institucionales. Pueden utilizarse para impulsar la realización profesional, la autonomía y la colaboración entre los docentes.

Una IES no puede adoptar cualquier modelo de evaluación del desempeño del docente ya que el mismo debe ser válido, objetivo, imparcial, confiable, efectivo

y aceptado, así como permitir comparar los resultados en el tiempo desde diversos ángulos. Su esencia no está dada por la vigilancia jerárquica para ejercer el control de las actividades, sino favorecer el perfeccionamiento del profesorado y generar políticas que coadyuven a su generalización.

Existen diferentes tipos de modelos de evaluación del desempeño docente, por ejemplo: (Veloz Vélez, 2000,20-21)

Modelos centrados en el perfil del docente: evalúan el desempeño del docente de acuerdo a su grado de concordancia con los rasgos y características, según un perfil diseñado, de lo que constituye un profesor ideal. Estas características se pueden establecer elaborando un perfil de las percepciones que tienen directivos, profesores, alumnos y padres, sobre lo que es un buen profesor o a partir de observaciones directas e indirectas, que permitan destacar cualidades importantes de los profesores que están relacionadas con los logros de sus estudiantes.

Modelos centrados en los resultados obtenidos: evalúan el desempeño docente mediante la comprobación de los aprendizajes o resultados de sus estudiantes. Se sustentan en el criterio de que para evaluar a los docentes, no hay que centrar la atención en lo que éste hace, sino mirar lo que acontece a los estudiantes como consecuencia de lo que el profesor realiza.

Modelos centrados en el comportamiento del docente en el aula: evalúan la eficacia docente identificando aquellos comportamientos relacionados con los logros de los estudiantes, fundamentalmente los que se relacionan con su capacidad para crear un ambiente favorable de aprendizaje en la clase.

Modelos centrados de la práctica reflexiva: evalúan para la mejora del docente y no para el control orientado a despidos o promoción. Se fundamenta en una concepción de la enseñanza como una secuencia de episodios para encontrar y resolver problemas prácticos, en la cual las capacidades de los profesores crecen (análisis de la actuación para ver éxitos, fracasos y las cosas que se podrían haber hecho de otra manera).

Estos y otros tipos de modelos se operacionalizan en procedimientos metodológicos diferentes, que definen, por ejemplo, los objetivos y los momentos del proceso evaluativo, las variables e indicadores, así como las técnicas a utilizar (encuestas, entrevistas individuales y grupales, observaciones, etc.), los sujetos que participan con sus valoraciones (estudiantes, docente evaluado y colegas, directivos, pares designados) y otras fuentes de información (análisis del rendimiento escolar como medida de competencia docente, exámenes de comprobación, los registros en video, observación del desempeño en el aula, etc.). Existen un conjunto de problemas vinculados con dichos procedimientos que afectan el proceso de evaluación del docente: subjetivismo, resistencia al cambio, desvinculación entre el perfil del

docente y la evaluación del desempeño, mala interpretación y poca claridad de los propósitos y objetivos de la evaluación, inseguridad y temor, insuficiencias en la aplicación de las técnicas y dificultades para obtener consenso sobre los criterios para evaluar el desempeño.

4. La evaluación del desempeño de los docentes en la universidad de la habana: áreas y actores principales.

En las IES adscritas al Ministerio de Educación Superior de Cuba, históricamente se le ha prestado una gran atención a la Gestión Integral de los Recursos Humanos y en particular a su claustro. Por ello se ha trabajado arduamente en todas sus instituciones para garantizar una elevada calificación de los profesores.

Consecuentemente, se han establecido políticas, normas jurídicas y procedimientos para la selección y preparación de los profesores, investigadores, directivos y personal de apoyo y han ido evolucionando los sistemas de organización del trabajo, el control y evaluación de los resultados y la calidad de los mismos.

La Gestión Integral de los Recursos Humanos tiene entre sus características las siguientes: orientación hacia la estrategia de futuro y los objetivos principales; carácter sistémico, científico-técnico, educativo y participativo; flexibilidad y dinamismo; descentralización adecuada, entre otras. Asimismo, considera elementos importantes tales como: la planificación de necesidades, análisis y diseño de puestos; el reclutamiento, selección y preparación inicial; la formación y desarrollo; la organización y condiciones de trabajo; la evaluación del desempeño; la atención, retribución y reconocimiento y el control y evaluación del sistema.

La Universidad de La Habana forma parte del Sistema Universitario Cubano y por lo tanto hace suyos también los principios planteados anteriormente. Se crea el 5 de enero de 1728 en el convento de San Juan de Letrán, la Real y Pontificia Universidad de San Gerónimo de La Habana. Protagonista de múltiples transformaciones, asume los cambios más importantes a partir de 1959 en que se le da acceso a todo el pueblo y con la Reforma Universitaria de 1962 se pone la ciencia en el eje central de la enseñanza universitaria. Constituye un espacio de reflexión, creación de conocimientos científicos y tecnológicos y de formación de valores en los estudiantes y trabajadores en general. Desempeña un rol principal en el desarrollo, difusión y aplicación de las ciencias sociales, naturales, económicas y exactas y en la formación integral y posgraduada de profesionales.

Encamina sus esfuerzos al cumplimiento de los siguientes objetivos: lograr una universidad unida, coherente, flexible, dinámica, participativa y comprometida con su Misión donde la disciplina, la eficiencia, el autocontrol, la cooperación y el enfoque multidisciplinario sean característicos del trabajo cotidiano; integrar las acciones educativas e instructivas en el proceso de formación de profesionales

altamente calificados, a través del fortalecimiento de la capacidad de autocreatividad y la dimensión humanística y cultural del universitario; incrementar el liderazgo en aquellas áreas en que la Universidad pueda hacer contribuciones relevantes al desarrollo económico, social, científico y cultural del país; potenciar los nexos de la investigación con el postgrado, para lograr una mayor pertinencia en la atención a las demandas y necesidades sociales, las relaciones internacionales y el desarrollo del claustro; alcanzar una mejor correspondencia de la estructura y dimensión de los recursos humanos con las tareas a cumplir, para propiciar avances en las condiciones de trabajo y de vida, el estímulo y el reconocimiento social a los trabajadores universitarios.

En el curso académico 2011-2012, la Universidad de La Habana contaba con 18 facultades, 5 filiales y 20 centros de investigación que forjan profesionales y científicos a la altura de las exigencias de la sociedad cubana y de las tendencias internacionales en sus respectivos campos de acción. Posee 32 carreras universitarias de pregrado, distribuidas en 17 facultades. Oferta una gran cantidad de programas de doctorados y de maestrías. Su alto potencial investigativo le ha permitido alcanzar posiciones privilegiadas en el desarrollo científico – tecnológico del país, destacándose por la gran cantidad de premios, reconocimientos y patentes recibidos todos los años en varios campos del saber. Dispone además de un claustro experimentado de profesores.

Específicamente, la evaluación del desempeño de los docentes a tiempo completo, se concibe como un proceso de motivación y estimulación del cumplimiento de los objetivos de trabajo en diferentes áreas importantes de resultados.

La evaluación emitida por los directivos toma como punto de partida la autoevaluación confeccionada por cada profesor, los criterios recogidos en el departamento docente, las opiniones de los estudiantes; así como el cumplimiento del plan de resultados planificado para el curso académico. Se evalúan aspectos vinculados con las siguientes áreas: Formación del Profesional, Formación de Postgrado, Trabajo Docente Educativo y Político Ideológico, Trabajo Metodológico, Trabajo Científico Investigativo, Tareas de Impacto y Desarrollo Social Comunitario. Para cada una de las áreas mencionadas se definen un conjunto de indicadores entre los cuales se encuentran, por ejemplo: a) resultados alcanzados en la planificación y ejecución del Trabajo Docente Metodológico; b) ejemplaridad del profesor universitario; c) calidad de la comunicación alumno-profesor; d) calidad del diseño de la estrategia educativa y de aprendizaje; e) nivel de sistematicidad en la atención y supervisión a sus alumnos; f) dominio de la materia impartida; g) participación en la gestión del proceso docente educativo, y h) resultados como profesor guía, tutor de prácticas de producción, etc. Existen indicadores adicionales para aquellos docentes que poseen el grado científico de Doctor o que están en proceso de obtención del mismo, tales como: los resultados del trabajo con sus aspirantes, participación en oponencias y tribunales, entre otros (Universidad de La Habana, 2010, 3-4).

Las categorías para la evaluación de los docentes son cinco: Excelente, Bien, Regular, Mal y No evaluado (por diferentes causas). A partir de los resultados de la evaluación, el directivo analiza la misma con el docente considerando además un conjunto de recomendaciones para la mejora de su desempeño y la estimulación de los resultados obtenidos. Entre dichos estímulos se contemplan reconocimientos morales y salariales asociados al ascenso de categoría docente si se cumplen los requisitos exigidos. Existen además mecanismos de apelación para que el docente recurra a ellos en caso de mostrar inconformidad con los resultados de la evaluación realizada.

Como perspectiva, la Universidad de La Habana se plantea continuar la atención al claustro y trabajadores en general, de manera que se garantice la calidad de los procesos que se desarrollan en todas las instancias, el ajuste racional de estructuras, funciones y plantillas, el perfeccionamiento del sistema de información y de la participación colectiva para la toma de decisiones, entre otros.

5. La evaluación prospectiva: una vía para el análisis del desempeño de los docentes universitarios

Los estudios prospectivos han tenido poco auge en la educación superior, a pesar de ser ésta un sector que exige tomar decisiones estratégicas basadas en una visión que trasciende el corto plazo por las características de los procesos que en ella se desarrollan. Se parte del principio de que a las IES les debe interesar proyectar su desarrollo futuro, porque sobre él pueden incidir y provocar cambios en las direcciones más convenientes.

La prospectiva tiene su origen desde la propia necesidad de subsistencia y desarrollo del ser humano que generaba una constante preocupación por prever el futuro (Jouvenel, 1966, 23). A lo largo de la historia ha tenido mayor interés en la medida que el hombre ha concientizado la naturaleza del futuro, su complejidad e incertidumbre. Etimológicamente, prospectar, viene del latín, pro, adelante y spectare, mirar: es mirar hacia delante. Su fundador es el filósofo francés Gastón Berguer, quien la definió como “una actitud del espíritu para vislumbrar el futuro con lo cual se obtiene mayor claridad para actuar en el presente” (Berguer, 1964; citado en Mojica, 1995,1). “La prospectiva es una manera de mirar, al mismo tiempo, a lo lejos y de lejos una determinada situación” (Decouflé, 1974, 5). Otros exponentes de esta disciplina han sido Godet (Prospectiva y Planeación Estratégica, 1991) y Miklos y Tello (Planeación Prospectiva: una estrategia para el diseño del futuro, 1991), a los que se les reconocen valiosos aportes.

“Es la actitud de la mente ante la problemática del porvenir, viene del futuro al presente, es un acto creativo, que rebasa la exclusividad del trabajo con las tendencias, para diseñar y construir alternativas que permitan un acercamiento

progresivo al futuro deseado” (Miklos y Tello, 1972, 56). “Es un panorama de los futuros posibles, es decir de escenarios que no son improbables teniendo en cuenta los determinismos del pasado y la confrontación de los proyectos de los actores...considera variables cualitativas, cuantificables o no..., resalta las relaciones dinámicas (nada sigue igual)..., concibe al futuro como la razón de ser del presente...el futuro es múltiple e incierto...” (Godet, 1991, 30-31).

En la literatura consultada se hace referencia a diferentes tipos de futuros: deseado (estado ideal que se desea alcanzar, “hacia donde queremos ir”); tendencial (continuación de las tendencias observadas, “hacia donde vamos si no hacemos cambios”) y factible o realizable (lo posible de alcanzar teniendo en cuenta las restricciones existentes, “hacia donde podemos ir”).

Asumimos entonces, que la prospectiva es una metodología de alcance medio que permite diseñar diferentes alternativas de futuros para construirlos desde el presente; su caja de herramientas es amplia (métodos cuantitativos y cualitativos). Propicia la vinculación del pasado, presente y futuro. Puede utilizarse para apoyar la planificación y la evaluación de situaciones actuales referidas a un estado futuro diseñado previamente, es decir, a una situación aún lejana.

En la educación superior - aunque aún insignificantes - se han desarrollado algunos estudios prospectivos (exploratorios, normativos, etc.) en México, Cuba, Colombia y en otros países que tratan diferentes temáticas a nivel internacional, nacional o institucional. Algunos de ellos son: Futuros de la Universidad: UNAM 2025 (Martínez Fernández et al., 1996); Estrategia metodológica para la construcción del perfil de egreso del Ingeniero Agrónomo en México (Ysunza, 2002); Definición de las líneas estratégicas de desarrollo de la educación superior (ANUIES, 1999); Determinación de posibles escenarios futuros de centros universitarios municipales adscritos a la Universidad de La Habana (Ortiz, 2008).

La aplicación de la prospectiva en la educación superior puede ser muy amplia, por ejemplo, para el análisis de tendencias internacionales y nacionales de los problemas actuales y contradicciones que se avizoran en diferentes esferas y dimensiones, de los fenómenos y actores que amenazan el desarrollo de la universidad, así como de aspectos específicos de la enseñanza de determinadas áreas del conocimiento. Particular relevancia tiene también en la planificación estratégica para el diseño de la visión de futuro, la conformación de escenarios, el análisis del cumplimiento de la misión y visión de futuro. Asimismo, puede apoyar la determinación del perfil del docente y la evaluación de su desempeño, y precisamente éste último aspecto constituye la esencia de las ideas básicas contenidas en este artículo.

La construcción prospectiva del diseño del perfil del docente universitario (enfoque de planificación) puede ser realizada siguiendo los pasos siguientes:

- a)** análisis prospectivo del contexto externo (escenarios futuros) para determinar las exigencias que impactan a la IES, en particular, aquellas vinculadas con el desempeño de los docentes (principales variables de impacto, problemas y retos);
- b)** análisis de políticas, lineamientos, normativas y objetivos estratégicos nacionales e institucionales relacionados con el desempeño del docente (docencia, investigación, extensión, gestión integral del capital humano, otros);
- c)** caracterización del perfil tendencial del docente que se alcanzaría en el futuro de mantenerse las tendencias institucionales actuales;
- d)** determinación del perfil deseado (ideal o teórico) del docente en términos de funciones generales y tareas básicas que debe cumplir para lograr un buen desempeño;
- e)** análisis de las restricciones y potencialidades institucionales existentes para alcanzar el perfil deseado (diagnóstico de la situación actual);
- f)** determinación del perfil factible del docente (tránsito del perfil deseado al mejor dentro de los posibles según las restricciones y potencialidades institucionales identificadas).

Apoyan la construcción de dicho perfil, por ejemplo, la investigación documental y las técnicas prospectivas tales como: el Ábaco de Francois Regnier, el Análisis Estructural, la Matriz de Impactos Cruzados y el Método Delphi. La mayoría de éstas técnicas utilizan criterios de expertos, de informantes de calidad y miembros de la comunidad universitaria seleccionados.

Una vez definido el perfil factible, se formulan e implementan las estrategias y acciones iniciales para su consecución, a las cuales se les debe dar seguimiento. Más adelante se evalúa si dicho perfil se está logrando o no progresivamente aplicando el análisis prospectivo.

A partir de ésta lógica, se construyó el modelo de evaluación prospectiva que se presenta a continuación, el cual se ubica dentro de aquellos centrados en el perfil del docente. Entendemos la evaluación prospectiva como un proceso estratégico, dinámico, continuo, participativo, creativo e innovador, sistemático, crítico y autocrítico, integral, flexible, sistémico, reflexivo y de aprendizaje, que se estructura en varios momentos interrelacionados entre sí. A través de ella se analiza - desde el presente - una situación lejana diseñada, para conocer si se ha alcanzado o no en un momento determinado, o sea se evalúa la situación actual de un objeto con relación a un estado futuro deseado y/o factible diseñado previamente.

Los fundamentos teóricos del modelo propuesto se sustentan en el conjunto de relaciones esenciales existentes entre sus componentes, siendo la más importante aquella que se deriva del vínculo: contexto externo (exigencias) - evaluación prospectiva del desempeño del docente - mejoramiento de la calidad del perfil actual del docente. Otras relaciones importantes son las siguientes: planificación prospectiva del perfil del docente - evaluación prospectiva del desempeño del docente - mejoramiento de la gestión del personal docente; insumos – proceso de evaluación prospectiva – resultados e impactos en el perfil actual del docente.

Dicho modelo se diseñó sobre la base de un conjunto de principios: el vínculo entre la teoría del objeto a evaluar y la teoría para evaluar dicho objeto; el carácter multidimensional de la evaluación (social, técnica, cultural, política y económica); la consideración de las exigencias del entorno en que se desarrolla el proceso evaluativo y el reconocimiento de que sus resultados influyen en la sociedad; el compromiso de la comunidad universitaria para el desarrollo del proceso evaluativo; la importancia de la relación sujeto - sujeto en el proceso; la necesidad de pensar y actuar más en función del futuro, y no solamente en el presente; la posibilidad de incorporar dosis de innovación y creatividad en el proceso; la velocidad de acción y la aplicación práctica y rápida de los resultados del proceso evaluativo; la evaluación prospectiva como un proceso de aprendizaje.

El **objetivo** del modelo es contribuir en la elevación de la calidad del desempeño del docente y por tanto, en la satisfacción de las demandas (docencia, investigación, etc.). Su aplicación está condicionada a un conjunto de premisas institucionales: la orientación hacia el mejoramiento continuo; la existencia del perfil del docente factible a alcanzar; la voluntad política de las autoridades académicas para asumir responsablemente la evaluación prospectiva y desarrollar procesos capacitantes orientados a los sujetos implicados. En el diseño del modelo se aplicaron los enfoques sistémico y estratégico, destacándose su concepción como sistema abierto. Sus principales cualidades: flexible y dinámico, objetivo, participativo, creativo e innovador y perfectible. Sus fases o momentos son: **a)** el diseño e implementación del proceso de evaluación, **b)** la orientación y formulación de la transformación y, **c)** el seguimiento y evaluación del impacto de la transformación.

En el **esquema funcional** del modelo que se propone se aplicó el enfoque de “proceso” para representar con mayor claridad la articulación y coherencia entre los diferentes componentes. Se estructura básica es la siguiente: a) contextualización (análisis de las exigencias del contexto externo, lineamientos y políticas nacionales e institucionales relacionadas con el desempeño docente y su evaluación); b) entradas o insumos (perfil del docente factible, sujetos participantes, recursos y otros); c) gestión del proceso de evaluación (planificación, organización, implementación y control); d) resultados e impactos (nivel de logro del perfil del docente factible y formulación, implementación y seguimiento de las estrategias formuladas; e) retroalimentación (reajustes de demandas y del perfil factible, perfeccionamiento del proceso evaluación, análisis de las condicionantes existentes, etc.).

El *procedimiento metodológico* propuesto se enmarca dentro de las tres fases mencionadas, y comprende cinco momentos, que se integran armónicamente entre sí y los iniciales dan sustento y son referentes a los posteriores: a) planificación y organización del proceso de evaluación (momento inicial de preparación); b) identificación de la brecha existente entre el perfil factible y el perfil o situación actual del desempeño docente (momento del diagnóstico situacional donde se compara el “puede ser” y el “es” y se analizan posibles causas y efectos); c) formulación de enunciados básicos para la transformación, y de las estrategias y acciones para lograr el perfil factible diseñado (momento de orientación y planificación del cambio para el acercamiento al perfil); d) socialización de los resultados de la evaluación (momento de concientización y compromiso con el cambio propuesto); e) seguimiento y evaluación del impacto de las estrategias y acciones formuladas, así como reajuste del perfil en función de las nuevas exigencias del contexto e internas (momento de retroalimentación).

En la mayoría de dichos momentos se aplican técnicas prospectivas simples o complejas: el Ábaco de Francois Regnier, Grupos Focales, Tormenta de Ideas, el Análisis Estructural, el Método Delphi de tiempo real (simplificado), KJ, Árbol de Pertinencia y Compass y otras. Algunas se apoyan en procedimientos comunes (encuestas, entrevistas, investigación documental, observación, trabajo grupal) y otros más específicos. La selección de las técnicas estará en dependencia de los objetivos que se persiguen en el proceso y las condiciones existentes para su desarrollo (cultura, recursos, tiempo disponible, etc.). Preguntas típicas del contenido de los instrumentos prospectivos indagan sobre la probabilidad de ocurrencia de eventos, hipótesis o situaciones, así como su importancia, prioridad y relevancia; identificación de problemas relevantes actuales o en el futuro, entre otros aspectos.

Por ejemplo, para obtener las valoraciones de diferentes sujetos acerca de la visión que tienen sobre el “perfil deseado o ideal de un buen profesor”, se puede diseñar un instrumento sencillo que tome como base una propuesta inicial - construida a través del análisis documental, criterios de expertos, trabajo grupal u otras vías - sobre las principales funciones o tareas que debiera cumplir para lograr un desempeño exitoso. Dicha propuesta puede ser estructurada tomando en consideración: su nivel de formación, la planificación del proceso docente, las actividades que debe realizar en el aula (incluye ejemplaridad de actuación y valores), la participación en proyectos de investigación y en actividades de superación profesional y otras vinculadas con la gestión institucional. Se pueden incluir otras valoraciones para conocer la brecha existente entre dicho perfil y la “situación actual del docente” (rasgos que caracterizan su actuación en el presente), así como incluir preguntas relacionadas con las restricciones vigentes para lograr el perfil ideal o factible y las posibles estrategias de mejoramiento. Fuentes de información diversas son

recomendables para fortalecer la triangulación y lograr una mirada más integral en el análisis.

Otros aspectos que pudieran plantearse: **a)** cada IES debe diseñar la metodología de evaluación prospectiva para el análisis del desempeño del docente según sus exigencias y condiciones particulares, **b)** la evaluación prospectiva es propia de todos los niveles de la institución, **c)** los sujetos participantes en el proceso, así como las restantes fuentes de información pueden ser diversas en función de los intereses y condiciones institucionales, **d)** es necesario desarrollar cada cierto tiempo la metaevaluación (evaluación del proceso de evaluación prospectiva).

A manera de cierre: las exigencias futuras del desempeño del docente aporta elementos importantes para construir, prospectivamente, el perfil deseado (funciones o tareas), el cual se convierte en el fundamento para valorar criterios sobre las restricciones actuales (análisis de la viabilidad) y diseñar el perfil factible, determinándose más adelante las estrategias y acciones que son necesarias en el presente para su consecución progresiva, las cuales son objeto de seguimiento y evaluación aplicando nuevamente el enfoque prospectivo. Todo ello a través de un proceso reiterativo que vincula la planificación y evaluación prospectiva.

CONCLUSIONES

El desarrollo de nuevas condiciones en el entorno, su dinamismo y turbulencia creciente exigen a la educación superior la conformación de escenarios y visiones alternativas evaluables para fundamentar, sobre bases científicas, su orientación futura. La prospectiva es una herramienta de gran valor que contribuye a trazar el camino futuro a las IES.

La aplicación de la prospectiva - tanto en el diseño del perfil del docente como en la evaluación de su desempeño - son ejemplos claros de su utilidad. Este enfoque no es el único posible, quizás algunos tradicionales resulten todavía útiles, o pueden encontrarse otros de mayor viabilidad. Es importante motivar la reflexión de los docentes, investigadores y directivos en torno a este tema para tratar de llegar a consensos significativos sobre la mejor forma de llevar a cabo procesos de planificación y evaluación, donde la prospectiva puede ser un ingrediente importante.

Los estudios prospectivos en las IES no han tenido el desarrollo suficiente que la situación requiere; por un lado, no llegan aún a integrar un cuerpo sistemático de conocimientos apoyado en su aplicación exitosa, y por otro, existen pocos grupos consolidados e interrelacionados que permitan lograr avances significativos. Se necesita más fundamentación teórica y metodológica en los análisis y realizar prácticas consecuentes apoyadas en este enfoque.

BIBLIOGRAFÍA

- Decouflé, André-Clement. (1974). La prospectiva. Colección Que sé? Ediciones Oikus-tau, Barcelona, España, 5p.
- De Miguel et al. (1994). Evaluación para la calidad de los Institutos de Educación Secundaria. Madrid. Escuela Española.
- Godet, M. (1991). Prospectiva y Planeación Estratégica. S.G. Editores S.A. España. pp. 30-31.
- IESALC – UNESCO. (2008). Declaración de la Conferencia Regional sobre la Educación Superior de América Latina y el Caribe. IESALC. Colombia. pp. 2 – 6.
- Jouvenel, Bertrand de. (1966). El arte de prever el futuro político. Ediciones Rialp S.A. Madrid. España. 23p.
- Llerena, R. (1991). “Evaluación del personal académico”, en Revista Perfiles Educativos, 53-54, julio-diciembre. CISE-UNAM. México. pp. 18-29.
- López Mojarro, M. (1999). A la calidad por la evaluación. Colección Gestión de la Calidad. España: Escuela Española.
- Marqués, P. (2008). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias y formación. Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación. UAB. Colombia. Recuperado de: www.buenastareas.com/ensayos/Los-Docentes-Funciones-Roles-Competencias-Necesarias/2192735.html
- Miklos, T. y Tello, María E. (1991). Planeación Prospectiva: una estrategia para el diseño del futuro. Centro de Estudios Prospectivos. Fundación Javier Barros Sierra, a.c. Editorial Noriega Limusa S.A. de C.V. ISBN 968-18-3848-3. México. 56p.
- Mojica, F. (1995) Aplicación de un modelo prospectivo al desarrollo de la institución educativa. Ponencia presentada en el Primer Taller Internacional sobre planeamiento de las IES. 24 al 30 julio. Universidad Técnica del Norte. Ecuador. 1p. “paper”.
- Ojalvo, V. (1992). Rol y profesionalismo del docente. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de La Habana. Cuba. pp. 1,12. (inédito).
- Ojalvo, V. et al. (1995). Rol y profesionalismo del profesor universitario. Diseño de Investigación. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de La Habana. Cuba. 1p. (inédito).

- Pérez Juste R. (1995). Evaluación de programas educativos. En Medina Rivilla, A. & Villar Angulo, L.M. (Coor.). Evaluación de programas educativos, centros y profesores. Madrid: Universitas. 73-106. 37.013 EVA-2.
- Rizo, H. (1999). Evaluación del docente universitario. Una visión institucional. Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653. OEI. Bogotá. Colombia. 1p.
- Stuart, A. (2008). Evaluación de la actuación docente del profesorado universitario en el nuevo plan de estudio de la Facultad de Cultura Física de Cienfuegos - Cuba. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Cuba – Universidad de Granada. España. pp. 58-63.
- Universidad de La Habana. (2010). Indicaciones para el Proceso de Evaluación del Desempeño en el Curso Académico 2009-2010. Dirección de Recursos Humanos. La Habana, Cuba. pp. 3 – 4.
- Valdés Veloz, H. (2000). Evaluación del Desempeño del Docente en Cuba. Ponencia presentada en Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente. Ciudad de México, 23 al 25 de mayo de 2000.

Avaliação de desempenho do docente no contexto da avaliação institucional no Brasil.

Pedro Antônio de Melo ⁽¹⁾

Raphael Schlickmann ⁽²⁾

INTRODUÇÃO

A educação superior no Brasil é foco de discussões acirradas desde a sua criação no início do século XIX. Ao se fazer um levantamento na literatura especializada, é possível verificar que alguns temas são mais recorrentes e vêm sendo debatidos pelos teóricos. A questão da autonomia de gestão financeira, a questão do financiamento, a universalização do ensino superior e a avaliação institucional têm sido alguns desses temas discutidos nas infindáveis reformas.

O tema avaliação institucional vem sendo fundamental na discussão da educação superior brasileira, visto que seus resultados servem de base para o aprofundamento de questões como as citadas no parágrafo anterior. Vale destacar, entretanto, que a avaliação institucional torna-se um tema complexo na medida em que está inserido num contexto assim também caracterizado como é o da educação superior. Há uma série de dificuldades e contradições que envolvem o tema, tanto de caráter epistemológico, quanto político, técnico e ético, entre outros (Dias Sobrinho, 2005).

Os modelos de avaliação institucional propostos pelos diferentes governos que se sucederam no país desde que o tema se tornou foco de discussão variaram de

⁽¹⁾ Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professor do Programa de Pós-Graduação em Administração – CPGA e do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária - PPGAU da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Diretor do Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária – INPEAU. Tem interesse nas seguintes áreas de pesquisa: Gestão Universitária; Políticas, Estrutura e Funcionamento da Educação Superior; Universidade e Desenvolvimento Local; Planejamento Estratégico universitário e empreendedorismo.

⁽²⁾ Doutorado em Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professor substituto do Departamento de Ciências da Administração da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Servidor Técnico-Administrativo da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Pesquisador do Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária – INPEAU. Tem interesse nas seguintes áreas de pesquisa: administração universitária, epistemologia e sociologia da ciência da administração e teoria das organizações.

acordo com a metodologia e o enfoque empregado. Inseridos no contexto desses modelos encontram-se as formas de avaliação de desempenho docente.

Assim, o objetivo deste trabalho é o de apresentar os diferentes modelos de avaliação institucional propostos pelos governos que se sucederam às universidades brasileiras e apresentar como a avaliação de desempenho do docente foi contemplada nesses modelos. Além disso, busca-se apresentar como a avaliação do docente está contemplada no atual modelo de avaliação da educação superior brasileira. Para tanto, busca-se descrever o processo de avaliação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC no âmbito deste modelo. Inicialmente cabe tecer algumas considerações sobre o conceito de avaliação institucional.

1. Avaliação institucional: conceituação

Ristoff (1999), ao discutir os princípios que nortearam o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), criado no ano de 1993, chama a atenção para o fato de as instituições de ensino superior não possuírem uma uniformidade em relação aos conceitos utilizados no âmbito das instituições. Em função dessa realidade, o próprio conceito de avaliação institucional encontra uma série de variações.

Remetendo-se aos ensinamentos de Sócrates, considerado o primeiro “avaliador” da Academia, Ristoff conceitua avaliação como: um processo cuja resistência é inerente a ela e cuja “versão ideologizada, vira relação opressor-oprimido”; um modo de afirmar valores a partir de um processo pré-estabelecido, pressupondo que avaliar a universidade é uma forma de busca por um modelo que se almeja; um processo de conhecimento e auto-conhecimento que promove a comparabilidade das dimensões analisadas (Ristoff, 1999, 38).

Meyer (1993) conceitua a avaliação como um instrumento de gestão que tem por objetivo medir os esforços da organização, sua qualidade, excelência, utilidade e relevância.

Sistematizando a opinião dos estudiosos acerca do conceito de avaliação institucional, Voos a define como “uma atividade organizadora, sistemática e orientadora da reflexão das ações de uma instituição de ensino, como também, uma opção política de (re)significação e (re)conceitualização de suas práticas” (Voos, 2004, 29).

A autora identifica, ainda, aspectos importantes que caracterizam a avaliação institucional: o resgate e a organização de dados, informações e saberes; o resgate e interpretação dos significados das práticas; a produção e socialização da existência da vida institucional e a validação de sentidos, traduzida na imagem conferida pela marca, pela efetividade do fazer institucional e pela relevância social das ações.

Analisando a evolução do conceito de avaliação institucional, Firme a concebe como “um processo pelo qual avaliadores e interessados, juntos e em colaboração,

criam uma construção consensual de valor a respeito de algum tema. Tal construção está sujeita a contínua reconstrução, incluindo refinamento, revisão e, se necessário, substituição” (Firme, 1991, 442).

Corroborando com essa autora no que diz respeito à contínua reconstrução, Neiva (1989) é da opinião que, por ser considerada base de processos que surtem efeitos apenas a médio e longo prazos, a avaliação institucional não deve ser entendida com conotação de processo de curto ou curtíssimo prazos.

Ao relacionar o conceito de avaliação com o conceito de qualidade total, Arruda a define como a “análise e julgamentos sistemáticos sobre a degradação ou eficácia de um programa, atividade, mecanismo ou processo” (Arruda, 1997, 8). Sob uma ótica de mercado, o autor faz uma relação das instituições de ensino superior com as indústrias ou empresas na medida em que considera a geração e transmissão do conhecimento, o aluno formado e os serviços prestados à sociedade como produtos, sendo que os alunos (ou a sociedade em geral) são os clientes.

Dias Sobrinho (2005), numa crítica à visão de avaliação sob a ótica de mercado, trata do tema a partir de duas concepções de educação: a primeira que entende a educação como bem público e a segunda que trata da educação segundo a lógica da economia de mercado.

Na concepção que trata da educação como bem público, a avaliação é entendida como um processo que busca não uma simples análise quantitativa de dados, mas também uma análise crítica que agrega a análise qualitativa no bojo de sua discussão. Nesse sentido, a avaliação deve levar em conta a complexidade e as contradições do contexto no qual a instituição está inserida.

Sob o paradigma que trata da educação segundo a lógica da economia de mercado, o processo avaliativo dá mais ênfase às análises quantitativas de dados, utilizando-as como meios de comparabilidade entre as instituições avaliadas. Há uma ênfase nos objetivos por maior produtividade, eficiência e controle legal-burocrático.

Na sequência de pensamento desse autor, é possível estabelecer uma comparabilidade entre suas duas concepções de avaliação, segundo quatro critérios: quanto à ideologia, quanto ao objetivo, quanto à participação dos indivíduos na avaliação e quanto à complexidade.

Quanto à ideologia, a avaliação pode ter como referência a sociedade e o social (educação como bem público) ou a economia e o sucesso individual (educação segundo a lógica do mercado).

Quanto ao objetivo a avaliação pode estar voltada à produção do conhecimento que favoreça a população como um todo, promovendo assim, o significado de nação (educação como bem público) ou à inserção das instituições educativas num contexto de busca pelo lucro e competitividade, produzindo o benefício pessoal e não da sociedade como um todo (educação segundo a lógica do mercado).

Quanto à participação dos indivíduos, a avaliação pode ter um caráter heurístico e qualitativo onde os “sujeitos dos processos educacionais são os que têm mais autoridade intelectual e profissional para avaliar as atividades e os resultados das práticas educativas (...) não só fornecendo as informações e sendo avaliados, mas principalmente, interferindo ativamente na avaliação, de forma organizada e segundo propósitos socialmente definidos” (educação como bem público). Ainda quanto à participação dos indivíduos, a avaliação pode ser experimentalista e quantitativista, na qual “os indivíduos e as instituições são basicamente fornecedores de informações (...) que são processadas externamente, sem a interferência dos respondentes e segundo critérios que nem sempre coincidem com os dos educadores” (educação segundo a lógica do mercado) (Dias Sobrinho, 2005, 28-29).

Numa mesma lógica, quanto à complexidade, a avaliação pode ser complexa, quando é derivada de “um pensamento constituído do relacional e qualitativo, do movente e emergente, do imprevisível e incomensurável, do simbólico e do polissêmico” e abarca aspectos subjetivos, heurísticos, reflexivos, interpretativos e valorativos (educação como bem público); ou objetivista¹ que utiliza essencialmente “instrumentos de medição, quantificação dos produtos, verificação de resultados e rendimentos e elaboração de escalas de hierarquização” (educação segundo a lógica do mercado) (pp. 22-23, 27).

Sobre as duas concepções de educação nas quais a avaliação pode estar inserida, Dias Sobrinho (2005, 20) ressalta que: a crítica ao economicismo não significa que a educação superior não deva colaborar para o fortalecimento da economia. Essas são funções importantes que a educação superior não pode depreciar e denegar. O problema está no fato de que as práticas economicistas e os efeitos que produzem não são empreendidos na direção do bem comum e de elevação espiritual e material de toda a sociedade, e, sim, como tendência, em benefício de indivíduos e grupos em detrimento da maioria.

Nesse sentido, vale destacar que a universidade não pode ser avaliada como uma empresa. Ou seja, a universidade não pode ser avaliada sob a lógica do mercado, onde as empresas são vistas como entidades homogêneas por buscarem os mesmos padrões de avaliação: custo-benefício, quantidade e qualidade, velocidade da produção e da informação, eficiência na distribuição de tarefas, organização da planta industrial, etc. A universidade, portanto, não pode ser avaliada como homogênea, pois é caracterizada justamente por sua heterogeneidade, além de ter objetivos e ser regida diferentemente das empresas (Chauí, 1993).

2. Avaliação institucional no Brasil

A primeira experiência de avaliação da educação superior no país data do ano de 1976, com a implementação da avaliação dos programas de pós-graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que se utilizou de um método predominantemente quantitativo e objetivista, baseado na proposta, da década de 1940, do sociólogo americano Robert Merton. Ou seja, um

método baseado na medição do número de trabalhos, nas publicações em órgãos reconhecidos, no número de citações recebidas e em outros aspectos relacionados ao prestígio e impacto (Bertolin, 2004).

Por influência do caráter punitivo da avaliação nos governos Thatcher (Inglaterra) e Reagan (Estados Unidos), na década de 1980, o tema foi motivo de resistência no Brasil no início dessa década, influenciado ainda pelo período ditatorial pelo qual o país acabara de passar (Bertolin, 2004).

A partir do ano de 1983, com a criação, pelo Ministério da Educação - MEC, do Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU, a temática começa a tomar corpo no que diz respeito à graduação superior. Dentre os aspectos tratados por esse programa, destaca-se a gestão das Instituições de Ensino Superior – IES e o processo de produção e disseminação do conhecimento, com o levantamento e análise de dados institucionais por meio de roteiros e questionários preenchidos por docentes, discentes e administradores. Pela falta de apoio da burocracia do próprio MEC, o PARU foi desativado no ano seguinte à sua criação (Bertolin, 2004; SINAES, 2003).

Em 1985, já sob a égide da Nova República, o governo Sarney propõe o programa Nova Universidade que entre outros aspectos previa: o estabelecimento de padrões de desempenho acadêmico mais elevados, redução da dependência científica e tecnológica do país, estabelecimento de condições satisfatórias de infra-estrutura física e fortalecimento da base científica nacional com a revisão dos currículos e a valorização e o aperfeiçoamento do corpo docente (Zainko, 1998).

Assim, no mesmo ano, foi apresentado o relatório Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira proposta pela Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior, criada pelo presidente Sarney. Segundo Bertolin (2004, 68), esse relatório “demandava uma avaliação controladora baseada na racionalidade quantitativista e objetivista que já imperava na Inglaterra e nos Estados Unidos”. Um trecho do relatório torna bastante evidente o caráter racional da proposta de avaliação que o MEC propunha: “a ausência de parâmetros (...) impede que saibam2 exatamente como melhorar suas instituições, quais os falsos caminhos, quais as soluções mais promissoras” (BRASIL, 1985, 52).

No ano seguinte, 1986, o MEC lança o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior – GERES, que entre outras propostas colocava que os resultados da avaliação deveriam servir como base para a distribuição de recursos públicos, devendo ser direcionados aos “Centros de Excelência” ou instituições com padrões internacionais de produção acadêmica e de pesquisa (SINAES, 2003).

Entre os anos de 1986 e 1988, a questão da avaliação passa a sofrer uma forte resistência da comunidade acadêmica que, preocupada “com a ameaça à autonomia das universidades, à carreira universitária e à gratuidade do ensino”, manifesta-se, inclusive com a decretação de greves (Gabardo apud Zainko, 1998, 91).

Após a reforma constitucional de 1988, já no governo do Presidente Fernando Collor de Melo, há várias tentativas de implantação de um sistema de avaliação baseado no “Estado avaliador” que mais uma vez encontram barreiras no meio universitário. Essa resistência já havia sido anteriormente acirrada pela publicação por um jornal de circulação nacional da “lista dos improdutivos” da Universidade de São Paulo - USP, também conhecida como “lista dos improdutivos de Goldemberg”. O Professor José Goldemberg foi reitor da USP e, depois, Ministro da Educação do governo Collor. Nesse período, a avaliação virou sinônimo de execução pública na comunidade universitária (Zainko, 1998; Ristoff, 1999; Bertolin, 2004).

Embora num ambiente de resistências, a partir da segunda metade dos anos 80, várias universidades iniciam processos de auto-avaliação institucional, como é o caso da Universidade de Brasília - UnB, da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (Bertolin, 2004).

No governo de Itamar Franco, iniciado em 1992, após o impeachment do Presidente Collor, o diálogo entre o MEC e a comunidade acadêmica volta a se estabelecer, sendo que o governo “passou a exercer o papel não mais de condutor do processo, mas de articulador, de viabilizador e, por fim, de financiador” (Ristoff, 1999, 50).

Esse diálogo entre o MEC e a comunidade acadêmica, na figura da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES, da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais - ABRUEM, dos Fóruns de Pró-Reitores de Graduação e Planejamento, culmina no Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras – PAIUB, criado em 1993 (Ristoff, 1999).

O PAIUB concebe a auto-avaliação como etapa inicial de um processo que, uma vez iniciado, se ampliaria a toda a instituição e seria complementada pela avaliação externa, sendo baseada nos seguintes princípios norteadores, segundo Ristoff (1999):

- a) globalidade, no sentido de avaliar a instituição como um todo e não a partir de uma de suas atividades;
- b) comparabilidade, não no sentido de promover ranqueamento, mas na busca de uma linguagem comum dentro das IES e entre estas;
- c) Respeito à identidade institucional, levando em conta as peculiaridades, as características próprias e o contexto no qual estão inseridas as IES;
- d) não premiação ou punição, ou seja, o processo de avaliação deveria servir para “auxiliar na identificação e na formulação de políticas, ações e medidas institucionais que impliquem atendimento específico ou subsídios adicionais

para o aperfeiçoamento de insuficiências encontradas” (CONAES, apud Ristoff, 1999, 55);

- e) adesão voluntária, na idéia de “vencer convencendo e não impondo” (Ristoff, 1999, 61);
- f) legitimidade, ou seja, adoção de metodologias e construção de indicadores capazes de conferir significado às informações que devem ser fidedignas e que não devem estar limitadas à apresentação de dados quantitativos, mas que tragam dados qualitativos de natureza interpretativa; e
- g) continuidade, entendida como possibilidade de comparabilidade dos dados de um determinado momento a outro, revelando o grau de eficácia das medidas adotadas a partir dos resultados obtidos.

Apesar de ter obtido sucesso no sentido de dar legitimidade à cultura da avaliação nas instituições de ensino superior, o PAIUB passou a ser afetado pela falta de apoio do MEC, no governo Fernando Henrique Cardoso, que o criticava, pois “não tinha o objetivo de gerar ‘ranqueamento’ ou de orientar o financiamento” sendo considerado ainda “inconseqüente” e não “publicizável” (Bertolin, 2004, 69).

Assim, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, o PAIUB passou a ser considerado como um processo de avaliação interna às IES. Nesse sentido, no ano de 2001, através de Decreto, passou a ser desconsiderado pelo MEC como programa de avaliação institucional, sendo substituído principalmente por dois instrumentos: o Exame Nacional de Cursos - ENC e a Análise das Condições de Ensino - ACE, ambos em vigor desde o ano de 1996 (SINAES, 2003; Bertolin, 2004).

O ENC, mais conhecido como “Provão”, foi definido pela Lei 9.131/95, como “prova a ser realizada individualmente pelos alunos concluintes dos cursos de graduação (obrigados a fazê-lo para a obtenção do diploma, ainda que sem precisarem identificar-se pelo nome), sendo baseado nos conteúdos mínimos de carreiras” (Silva Junior et al, 2003, 16). O Provão teve por objetivos de acordo com Ristoff (1999, p. 221) “medir as habilidades básicas dos formandos, avaliar o desempenho dos cursos e proteger a sociedade de profissionais incompetentes”. Seu foco era, portanto, voltado ao curso, com função classificatória fomentando a concorrência entre as instituições de ensino superior (Bertolin, 2004; SINAES, 2003).

A ACE, também conhecida como “visitas de comissões de especialistas”, constituídas por professores, tinha por objetivo verificar três aspectos dos cursos de graduação no que diz respeito à avaliação: a organização didático-pedagógica, o corpo docente e a infra-estrutura. A principal crítica à ACE reside no fato de que as comissões não levavam em conta os aspectos peculiares e de contexto das IES, na medida em que algumas são voltadas mais para o ensino e outras para a pesquisa

e extensão e ainda assim eram avaliadas levando-se em conta ambos os aspectos (Bertolin, 2004).

No ano de 2003, no primeiro semestre do governo Luís Inácio Lula da Silva, foi constituída a Comissão Especial de Avaliação “com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados.” (SINAES, 2004, 9).

Tal comissão foi integrada por professores de diversas universidades do país, integrantes de instituições ligadas ao MEC e representantes discentes ligados à União Nacional dos Estudantes – UNE. Além da colaboração desses integrantes, a comissão dialogou com outros setores representativos da comunidade acadêmica nacional e da sociedade. Os estudos dessa comissão culminaram no documento “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES: bases para uma nova proposta da educação superior”, em agosto de 2003.

Após debates realizados pelo MEC visando o aperfeiçoamento dessas propostas foi aprovado, em 2004, o projeto de Lei nº 10.861 que, convergindo com o texto final da Comissão Especial de Avaliação, instituiu o SINAES (SINAES, 2004).

Com o SINAES, a partir do ano de 2003, a lógica do PAIUB retorna. Novamente são levados em conta questões como o contexto em que as IES estão inseridas, suas peculiaridades e a complexidade que envolve cada uma dessas. De acordo com o SINAES (2004), são princípios norteadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior brasileira: a globalidade, a comparabilidade, o respeito à identidade das IES, a legitimidade e o reconhecimento desses por todos os seus agentes. A globalidade se refere ao fato de que a avaliação deve compreender todos os elementos que compõem a instituição de ensino. A comparabilidade se refere à busca de uma padronização de conceitos e indicadores. O respeito à identidade das IES faz referência à consideração das características de cada uma dessas quando da realização da avaliação. A legitimidade significa a adoção de metodologias e construção de indicadores capazes de conferir significado às informações, que devem ser fidedignas. O último princípio refere-se ao reconhecimento que todos os agentes da IES avaliada devem ter dos princípios norteadores da avaliação e seus critérios. Nesse sentido, o SINAES aproxima-se da ideia de educação como bem público.

O SINAES é composto por três componentes principais: a avaliação das instituições, a avaliação dos cursos e o desempenho dos estudantes. Para tanto, utiliza os seguintes instrumentos: a auto-avaliação (realizada pelas próprias instituições), a avaliação externa (realizada por membros externos à instituição), o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade (realizada com os alunos), a avaliação dos cursos de graduação (realizadas por membros externos à instituição)

e os instrumentos de informação (obtidos por meio do censo da educação superior e por meio do cadastro realizado pelas instituições de ensino).

Analizados os modelos de avaliação institucional que se sucederam no Brasil, destaca-se na seção seguinte como a avaliação do desempenho docente está inserida nestes modelos.

3. Modelos de avaliação e desempenho docente

Nos diferentes modelos que se sucederam no Brasil ao longo do processo de institucionalização da avaliação da educação superior no país, o desempenho docente aparece como um dos critérios a serem levados em consideração na avaliação das instituições de ensino.

Na prática, o desempenho docente no Brasil tem sido realizado sob três formas: por iniciativas originadas no âmbito do próprio curso (chefias de departamento, coordenação ou mesmo dos centros acadêmicos estudantis); por iniciativas da própria instituição (por meio dos processos de auto-avaliação, por exemplo); ou ainda por força da legislação (por meio das avaliações externas).

Na primeira forma é muito comum a avaliação surgir das necessidades das próprias pessoas que são afetadas direta ou indiretamente pelo desempenho do docente. Exemplo disso são as avaliações realizadas por iniciativa dos alunos, por meio dos centros acadêmicos e diretórios acadêmicos, órgãos de representação dos alunos frente à comunidade acadêmica. Exemplo desta iniciativa foi a do Centro Acadêmico Livre de Economia – CALE da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, que realizava avaliações dos professores de cunho quantitativo (por meio de aplicação de questionários) e qualitativo (por meio da discussão em sala de aula com os alunos de cada fase) para o levantamento dos aspectos positivos e negativos de cada professor, relacionados à: metodologia, didática, dedicação, motivação, relacionamento com a turma, entre outros. Os resultados eram encaminhados à coordenação do curso para providências e eram divulgados no site do centro acadêmico bem como nos corredores do centro de ensino, com a divulgação dos nomes das disciplinas, sem mencionar o nome dos docentes.

A segunda forma de avaliação se dá por iniciativa da própria instituição por meio de propostas de avaliação mais abrangentes, muito comum nas chamadas auto-avaliações institucionais. Nas auto-avaliações as instituições de ensino superior têm a oportunidade de um olhar para dentro, buscando conhecer a si próprias por meio do levantamento de suas carências e aspectos positivos, aí incluído um olhar sobre os docentes. Na UFSC, este formato pôde ser verificado na década de 1990, quando aderiu ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB. Ao aderir a este programa a UFSC criou o Programa de Avaliação Institucional da UFSC – PAIUFSC. O PAIUFSC teve por objetivo “promover a avaliação institucional da UFSC visando sensibilizar a Comunidade Universitária para firmar valores que levem à melhoria da qualidade do Ensino, da

Pesquisa e da Extensão, tendo em vista o interesse de seus estudantes e satisfazendo as necessidades sociais detectadas” (UFSC, 1994, 25). De acordo com Bazzo (2005) em termos estratégicos, a primeira atividade a ser desenvolvida pelo PAIUFSC focou o ensino de graduação, mais especificamente na avaliação do docente pelos discentes por meio da aplicação de questionários. Essa escolha foi justificada, segundo a autora, em função:

Das excessivas reprovações em algumas disciplinas e cursos e com as cada vez mais freqüentes situações de crise entre alunos e professores sobre os resultados das avaliações da aprendizagem, entre outras questões, que acabavam chegando à Pró-Reitoria, exigindo um posicionamento firme, mas sempre muito delicado, de intervenção nos departamentos e unidades de ensino. Era preciso dar um tratamento mais global a essas questões, criando condições para uma discussão coletiva e abrangente sobre o ensino de graduação na UFSC. Isto certamente surgiria no decorrer do processo de implantação do projeto de avaliação institucional e, mais especificamente, a partir de um levantamento crítico das atividades de ensino na graduação [Bazzo, 2005, p. 5].

A terceira forma de avaliação docente verificada no âmbito brasileiro diz respeito às avaliações estabelecidas pela legislação. Mais especificamente, aquelas que são realizadas por meio de instituições ligadas ao governo para autorizar, reconhecer e avaliar cursos e instituições de ensino superior. No Brasil, atualmente, as instituições de ensino superior são avaliadas por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES que contempla entre seus instrumentos uma dimensão para a avaliação do corpo docente. Todas as instituições de ensino superior brasileiras devem se inserir neste sistema para que sejam reconhecidas pelo Ministério da Educação e autorizadas a funcionar.

4. Avaliação de desempenho docente na ufsc

Levando em consideração as formas de avaliação docente apresentadas na seção anterior, é possível apresentar como se encontra a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC atualmente no contexto deste tipo de avaliação. Para fazer essa apresentação cabe destacar, ainda que de forma breve, um histórico da instituição e da avaliação do desempenho docente na universidade.

A Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, localizada na cidade de Florianópolis, estado de Santa Catarina, foi criada em 1960 a partir da reunião de todas as faculdades existentes na capital do estado: Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Filosofia, Ciências Econômicas, Serviço Social e Escola de Engenharia Industrial. Com a doação pelo governo do estado da ex-fazenda modelo Assis Brasil, localizada no bairro Trindade, iniciou-se, no ano seguinte, a construção do campus onde atualmente está localizada a instituição. Destaca-se que foi somente em 1969 a partir da reforma universitária, que as faculdades foram extintas e a universidade adquiriu a atual estrutura didática e administrativa.

Em seus mais de 50 anos de história, a UFSC tem se consolidado como uma das melhores instituições de ensino superior do Brasil e da América do Sul, sendo considerada pelo World Ranking of World Universities, como a 240ª do mundo (em um universo de 12 mil universidades), a 7ª da América Latina e a 6ª do Brasil.

A instituição oferece atualmente (dados de 2009) 54 cursos em diferentes turnos, habilitações, licenciaturas, bacharelados e modalidades, além de 63 cursos de mestrado e 42 cursos de doutorado. Atua ainda na educação infantil, no ensino fundamental e médio por meio do Núcleo de Educação Infantil e do Colégio de Aplicação. Possui ainda 2 colégios técnicos agrícolas: um localizado no município de Araquari e outro em Camboriú. Recentemente inaugurou 3 novos campi: em Araranguá, Curitiba e Joinville.

Em relação ao número de matrículas, verifica-se atualmente por volta de 30 mil alunos matriculados em cursos de graduação, pós-graduação e ensino básico.

No que se refere à avaliação de desempenho docente na UFSC, os principais marcos são apresentados a seguir, levando em consideração que ela deve ser entendida como parte integrante da avaliação institucional da universidade.

De acordo com a Comissão Própria de Avaliação da UFSC – CPA (2007) os principais marcos da avaliação do desempenho podem ser constatados a seguir.

Até 1993 a avaliação na UFSC constituía-se de propostas específicas em cada curso e de ações isoladas. A partir de 1993, a UFSC institucionaliza a avaliação por meio da criação e implementação do Projeto de Avaliação Institucional da UFSC (PAIUFSC), - concebido no âmbito do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB – o qual utilizou uma metodologia organizada na forma de seis subprojetos.

O subprojeto Programa de Formação Pedagógica de Docentes (PFPD) que tinha como objetivo “(...) sensibilizar a comunidade acadêmica para a necessidade de atualização, revisão, crescimento pedagógico e avaliação do processo de ensino-aprendizagem como um todo” (CPA, 2007, 210). O subprojeto Informações da Instituição tinha como objetivo buscar informações institucionais em documentos produzidos rotineiramente, tais como o Plano de Trabalho Departamental (PTD), Plano de Capacitação Docente, o Boletim de Dados Estatísticos, os Planos Estratégicos de Desenvolvimento da UFSC e os Planos Diretores. O subprojeto Questionário ao Professor, também denominado Auto-Avaliação Docente, fundamentava-se na proposta de identificar as dificuldades e necessidades para o desenvolvimento pleno das atividades de ensino, pesquisa e extensão. O subprojeto Questionário ao Ex-aluno tinha como propósito subsidiar os cursos de graduação em sua auto-avaliação, com as sugestões para melhoria geral de seus currículos a partir da visão do aluno egresso da universidade. O subprojeto Avaliação Externa tinha por objetivo oferecer maior credibilidade e dar continuidade ao processo de avaliação com a participação de membros externos sem vínculos com a universidade (CPA, 2007).

Por fim, o subprojeto Questionário ao Aluno, ou Avaliação do Docente pelo Discente, tinha por intuito avaliar o desempenho docente e o conteúdo da disciplina ministrada, as condições objetivas para a conscientização das atividades de ensino e a participação do aluno. Este subprojeto foi iniciado já no primeiro semestre de 1993, com um projeto piloto realizado em cinco dos trinta e cinco cursos de graduação existentes até então na universidade. No segundo semestre, a partir com os ajustes realizados em função dos retornos do projeto piloto, o processo de avaliação do docente pelo discente foi aplicado no âmbito de todos os cursos da instituição, atingindo um total de 1.387 turmas (CPA, 2007).

Em relação à avaliação do docente pelo discente cabe destacar ainda que no ano de 1997 houve um processo de reavaliação dos instrumentos de avaliação e a utilização da leitura ótica para verificação dos dados, com o intuito de garantir maior exatidão ao processo avaliativo, bem como a disseminação das informações. Estas eram encaminhadas aos professores avaliados, aos presidentes de colegiado dos cursos, aos chefes de departamento, aos diretores das unidades de ensino e ao vice-reitor, no formato de relatórios (CPA, 2007).

No ano de 2001, com o objetivo de priorizar as unidades de ensino com o maior índice de reprovação na universidade, a avaliação dos cursos de graduação, incluindo a avaliação docente, foi realizada nas primeiras cinco fases dos cursos do Centro Tecnológico (CTC), do Centro de Ciências Agrárias (CCA), do centro de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM) e do Centro Socioeconômico (CSE) (CPA, 2007).

Em 2003, a avaliação dos cursos de graduação foi informatizada, com a realização on-line da avaliação por meio do Sistema de Avaliação Acadêmica, realizada em três etapas que incluíam a avaliação do docente pelo discente (CPA, 2007).

No ano de 2004 é instituída na UFSC a Comissão Própria de Avaliação (CPA) pela portaria nº 453/GR de 02 de julho daquele ano, levando em consideração as orientações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, instituído no dia 14 de abril de 2004 pela Lei nº 10.861.

Neste mesmo ano a CPA elaborou o Programa de Auto-Avaliação Institucional da UFSC – PAAI/UFSC com o objetivo geral de “realizar a auto-avaliação institucional, com base nos princípios do SINAES, visando à melhoria contínua das atividades de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão da instituição” (CPA, 2007, p. 15). Para atingir esse objetivo o Programa contava ainda com os seguintes objetivos específicos: “promover ações de sensibilização para a efetiva participação de toda a comunidade no processo de auto-avaliação; identificar as potencialidades e as fragilidades da instituição; socializar as informações para subsidiar a tomada de decisões nas unidades e na instituição; propor ações visando à melhoria da qualidade de ensino, pesquisa, extensão e gestão; desenvolver um processo contínuo de auto-avaliação na UFSC em ciclos bienais” (CPA, 2007, 15).

O PAAI/UFSC foi delineado para ocorrer em três ciclos: o 1º Ciclo focado na leitura interna das políticas e práticas institucionais; o 2º Ciclo prevê o aprofundamento da coleta de dados sobre a percepção e satisfação da comunidade universitária e a ampliação da participação dos segmentos da UFSC; e o 3º ciclo inclui a participação da comunidade externa no processo avaliativo (CPA, 2007).

O primeiro ciclo foi realizado entre os anos de 2004 e 2008 e contemplaram as seguintes etapas, segundo o CPA (2007):

- a) Sensibilização: teve por objetivo o envolvimento das CSAs, da administração central, das unidades setoriais e demais membros da comunidade universitária com o PAAI, assim como, a divulgação do SINAES;
- b) Produção e Validação dos Instrumentos: teve por objetivo produzir e validar os instrumentos de auto-avaliação na instituição;
- c) Coleta dos Dados: o objetivo desta etapa foi aplicar o instrumento de coleta de dados junto à comunidade universitária para levantar os dados referentes à avaliação da universidade pelos professores, estudantes, técnico-administrativos e gestores da instituição;
- d) Diagnóstico: consistiu na tabulação e análise dos dados levantados a partir da aplicação do instrumento de avaliação;
- e) Socialização: teve por objetivo disseminar os resultados alcançados a partir do diagnóstico realizado a toda a comunidade universitária; e
- f) Meta-avaliação: foi realizada com o intuito de refletir sobre o processo de auto-avaliação levando em consideração as etapas anteriores.

A figura 1 ilustra cada uma das etapas do 1º Ciclo do PAAI/UFSC.

No que diz respeito ao conteúdo do instrumento de coleta de dados, ou o escopo do 1º Ciclo do PAAI/UFSC, vale dizer que abrangeu as seguintes dimensões previstas pelo SINAES: Políticas Institucionais, Políticas de Pessoal, Infra-Estrutura, Responsabilidade Social, Políticas Estudantis, Organização e Gestão, Comunicação com a Sociedade, Sustentabilidade Financeira, Missão e Perfil, e Avaliação.

Especificamente em relação à avaliação do docente pelo discente o aluno tanto da graduação quanto da pós-graduação teve a oportunidade de avaliar o corpo docente por meio de uma questão específica contemplada na dimensão “Políticas Institucionais”. A questão formulada foi a seguinte: “Como você avalia em seu curso a qualidade do corpo docente?”. O aluno então pôde optar pelas seguintes respostas, dentro de uma escala verbal: “Péssimo”, “Fraco”, “Regular”, “Bom” e “Ótimo”.

O percentual de respostas obtidas por cada escala serviram de parâmetros para considerar que o corpo docente estivesse, em relação à qualidade do corpo docente:

- ALTAMENTE SATISFEITO - quando o somatório do percentual de respostas “bom e ótimo” foi maior ou igual a 75%;
- SATISFEITO - quando o somatório do percentual de respostas “bom e ótimo” é maior ou igual a 50% e menor que 75%;
- REGULARMENTE SATISFEITO - quando nem o somatório do percentual de respostas “bom e ótimo” e nem de “péssimo e fraco” é maior que 50%;
- INSATISFEITO - quando o somatório do percentual de respostas “Péssimo e Fraco” é maior ou igual a 50% e menor que 75%;
- ALTAMENTE INSATISFEITO - quando o somatório do percentual de respostas “Péssimo e Fraco” é maior ou igual a 75%.

Quando o percentual de respostas se concentrava nos parâmetros “altamente satisfeito” e “satisfeito” significava que a qualidade do corpo docente era uma potencialidade do curso. Quando o percentual se concentrava nos parâmetros “altamente insatisfeito” e “insatisfeito” significava que a qualidade do corpo docente era uma fragilidade.

Dentre os 17.635 alunos de graduação matriculados em julho de 2006 (quando foi realizada a avaliação), 26,53% realizaram a avaliação, ou seja, 4.678 alunos. Destes, 51% consideraram a qualidade do corpo docente “bom” (36,68%) ou “ótimo” (14,32%). Isso implica que a qualidade do corpo docente é uma potencialidade da universidade como um todo, pois os alunos estão “satisfeitos” com a qualidade do corpo docente. A tabela 1 ilustra os resultados detalhados da avaliação docente pelos alunos de graduação da UFSC.

Dentre os 5.925 alunos de pós-graduação matriculados em julho de 2006, (quando foi realizada a avaliação), 17,78% realizaram a avaliação, o que equivale a 461 alunos. Destes, 90% consideraram a qualidade do corpo docente “bom” (40,47%) ou “ótimo” (49,53%). Isso demonstra que a qualidade do corpo docente também na pós-graduação é uma potencialidade da universidade como um todo, visto que os alunos demonstram estar “altamente satisfeitos” com a qualidade do corpo docente. A tabela 2 ilustra os resultados detalhados da avaliação docente pelos alunos de pós-graduação da UFSC.

Vale destacar que além da avaliação do desempenho docente realizada no âmbito da auto-avaliação promovida pela UFSC, há também as avaliações realizadas pelo Ministério da Educação com o intuito de autorizar, reconhecer e renovar o reconhecimento de um curso. Esta avaliação é feita por meio de instrumentos próprios estabelecidos pelo SINAES em que existe uma dimensão específica para a análise do corpo docente.

Por meio desses instrumentos o corpo docente é avaliado em três categorias:

- **Administração Acadêmica:** nesta categoria são avaliados:

a) **a composição do Núcleo Docente Estruturante – NDE:** que se constitui de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua realização do projeto pedagógico do curso. O NDE deve ser constituído por membros do corpo docente do curso, que exerçam liderança acadêmica no âmbito do mesmo, percebida na produção de conhecimentos na área, no desenvolvimento do ensino, e em outras dimensões entendidas como importantes pela instituição, e que atuem sobre o desenvolvimento do curso (Resolução nº 01, de 17 de junho de 2010, Art. 1º, Parágrafo único).

b) **a titulação e formação acadêmica do NDE:** em que os professores são analisados quanto à titulação em cursos de pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado e a formação acadêmica condizente com a área do curso do qual fazem parte.

c) **o regime de trabalho do NDE:** em que é analisado se os docentes do NDE têm previsão de contratação em regime de tempo parcial ou integral, além de verificar se a instituição demonstra compromisso com a permanência dos docentes do NDE até, pelo menos, o reconhecimento do curso.

d) **titulação e formação do coordenador do curso:** em que os coordenadores do curso são analisados quanto à titulação em cursos de pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado e a formação acadêmica condizente com a área do curso do qual fazem parte.

e) **regime de trabalho do coordenador do curso:** em que é analisado se os coordenadores dos cursos do NDE têm previsão de contratação em regime de tempo parcial ou integral, além de verificar se a instituição demonstra compromisso com a permanência dos docentes do NDE até, pelo menos, o reconhecimento do curso.

f) **composição e funcionamento do colegiado do curso ou equivalente:** nesta categoria é analisado se o colegiado de curso previsto nos documentos oficiais da instituição tem constituição e atribuições que lhe conferem plena representatividade e importância nas decisões sobre assuntos acadêmicos do curso.

- **Formação Acadêmica e Profissional dos Docentes:** nesta categoria são avaliados:

a) a titulação do corpo docente em cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado;

- b) o regime de trabalho do corpo docente (integral ou parcial);
- c) o tempo de experiência de magistério superior ou experiência do corpo docente (em termos de anos de dedicação ao magistério superior);
- **Condições de Trabalho:** nesta categoria são avaliados:
 - a) o número de alunos por docentes em tempo integral;
 - b) o número de alunos por turma em disciplinas teóricas;
 - c) o número médio de disciplinas por docente;
 - d) a pesquisa e a produção científica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo apresentar os diferentes modelos de avaliação institucional propostos pelos governos às universidades brasileiras e apresentar como a avaliação de desempenho do docente foi contemplada nesses modelos. Além disso, buscou-se apresentar o atual modelo de avaliação da educação superior brasileira por meio da descrição do processo de avaliação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Constatou-se que a avaliação da educação superior no Brasil seguiu modelos diversos desde o primeiro modelo introduzido pela CAPES na década de 1970, até o atual modelo denominado SINAES. Destaca-se, entretanto, que o papel do Estado enquanto regulador dos modelos de avaliação foi fundamental na efetiva implantação destes. Em outras palavras, na maioria das vezes, a avaliação se deu muito mais com o intuito de cumprir a legislação que por iniciativa das próprias instituições. O PAIUB, por exemplo, na medida em que não chegou a ser institucionalizado pelo governo, não foi adotado por todas as instituições, ao contrário do SINAES, que fortemente influenciado pelo PAIUB foi institucionalizado pelo governo e o tornado obrigatório.

No que se refere à avaliação do desempenho docente como um dos elementos constantes dos modelos de avaliação institucional, verificou-se que tem sido realizado sob três formas: por iniciativas originadas no âmbito do próprio curso (chefias de departamento, coordenação ou mesmo dos centros acadêmicos estudantis); por iniciativas da própria instituição (por meio dos processos de auto-avaliação, por exemplo); ou ainda por força da legislação (por meio das avaliações externas).

A Universidade Federal de Santa Catarina, buscou implementar práticas de avaliação institucional ao longo de sua existência, tanto quando essas práticas

eram obrigatórias, como no caso do atual SINAES, quanto no caso em que eram voluntárias, caso do PAIUB. Constatou-se ainda que em seus processos de avaliação, a UFSC sempre contemplou as avaliações de desempenho docente, com ênfase em suas práticas na sala de aula. Vale destacar, no entanto, que com a adesão ao SINAES, por meio da criação do Programa de Auto-Avaliação Institucional da UFSC – PAAI/UFSC, a avaliação com ênfase nas práticas do professor perdeu espaço.

Isso se verifica pela forma como se deu a avaliação do corpo docente por meio dos instrumentos utilizados pelo PAAI/UFSC em que o aluno foi questionado em termos da “qualidade do corpo docente” de forma muito genérica, sem enfatizar a prática docente. Além disso, verifica-se que as avaliações dos cursos com foco no corpo docente (por meio dos instrumentos de autorização, credenciamento e credenciamento) aos quais devem se submeter as instituições de ensino superior brasileiras, enfatizam o desempenho em termos quantitativos. Ou seja, o quanto o docente possui de determinadas atributos formais (titulação, área de formação e regime de trabalho, por exemplo) em detrimento de seu desempenho em termos qualitativos e informais, que envolvem sua atuação em sala de aula, a metodologia utilizada, os modelos que utiliza para avaliar o corpo docente, entre outros aspectos.

Assim, pode-se concluir que a forma como a avaliação de desempenho docente está colocada no âmbito do SINAES demonstra que a preocupação com a prática docente em sala de aula, que é o que dá sentido a universidade enquanto local de formação do estudante fica a critério de cada instituição por meio dos processos de auto-avaliação e não por meio de uma avaliação externa. Isso fica evidente ao se comparar o que traz a avaliação externa sobre a avaliação do professor e o que traz a avaliação institucional – no caso da UFSC, por exemplo.

Incorre-se assim, no risco de a avaliação do desempenho docente ser limitada, na ânsia, por exemplo, de se tentar não entrar em conflito com as partes avaliadas. No caso da UFSC, por exemplo, o aluno dizer que se está “altamente satisfeito com o corpo docente” ou “altamente insatisfeito” é pouco significativo, considerando-se a complexidade de relações entre o professor de uma determinada disciplina e uma determinada turma não pode ser avaliada como se em uma média.

De outro lado também é pouco significativa as conclusões que se pode chegar com relação ao que se verifica em termos de titulação ou o regime de dedicação formal ao curso, ou aos anos de magistério superior, feitas a partir da avaliação externa. São as práticas realizadas pelos docentes e vivenciadas pelos alunos que parecem fazer sentido serem pensadas. Assim, crê-se que a avaliação do docente, inclusive com a participação mais efetiva do discente deveria ser repensada no âmbito do SINAES. Caso se considere que o estudante é a razão de ser da universidade, não é o caso de ele ser ouvido em relação às práticas de seus professores em sala de aula? Fica a sugestão em forma de questionamento.

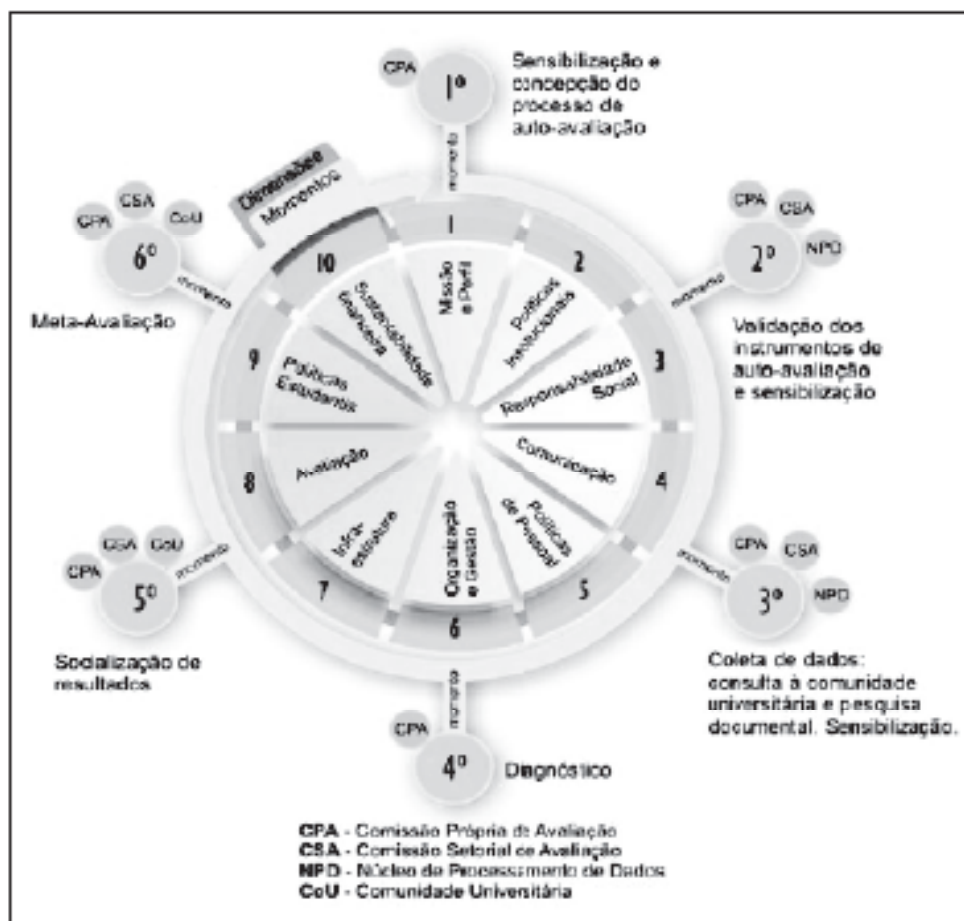


Figura 1: 1º Ciclo de Auto-Avaliação do PAAI/UFSC
 Fonte: CPA (2007, p. 16).

Tabela 1: Avaliação da qualidade do corpo docente pelo aluno de graduação

Qualidade do Corpo Docente	Quantidade	%
Péssimo	183	3,48%
Fraca	622	13,3%
Regular	1.406	30,06%
Bom	1.716	38,88%
Ótimo	670	14,32%
Não se aplica/desconhece	101	2,16%
Total de Participantes	4.678	100%

Fonte: CPA (2007)

Tabela 2: Avaliação da qualidade do corpo docente pelo aluno de pós-graduação

Qualidade do Corpo Docente	Quantidade	%
Péssima	3	0,7%
Fraca	5	1,10%
Regular	38	8,14%
Bom	187	40,47%
Ótimo	228	49,53%
Não se aplica/desconhece	0	0%
Total de Participantes	461	100%

Fonte: CPA (2007)

REFERÊNCIAS

- Arruda, José Ricardo Campelo. (1997). Políticas & indicadores da qualidade na educação Superior. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya.
- Bazzo, V. L. (2005). Uma experiência de formação para professores do Ensino Superior. In: 28ª. ANPED. Anped: Caxambu.
- Bertolin, Júlio C. (2004). A transformação do SINAES: da proposta emancipatória à Lei híbrida. Avaliação. Campinas, v. 9, n. 4, dez, pp. 67-97.
- Brasil. (1985). Ministério da Educação. Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior. Uma nova política para a educação superior. Brasília: MEC, Nov.
- Chauí, Marilena. (1993). Vocação política e vocação científica da universidade. Educação brasileira, Brasília, v. 15, n. 31, 2. Semestre, pp. 11-26.
- CPA – Comissão Própria de Avaliação. (2007). Relatório do 1  Ciclo do Programa de Auto-Avaliação Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC.
- Dias Sobrinho, José. (2005). Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, Dilvo Ilvo (Org.). Avaliação participativa: perspectivas e debates. Brasília: INEP.
- Firme, Thereza Penna. (1991). Avaliação institucional: pressupostos teóricos, metodológicos, ações e estratégias. In: SEMINÁRIO DE ABERTURA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: A UNIVERSIDADE EM QUESTÃO, 1, 1991, Feira de Santana. Anais... Feira de Santana: UEFS, pp. 431-442.

- Meyer, Victor. (1993). A busca da qualidade nas instituições universitárias. *Enfoque*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, set.
- Neiva, Cláudio Cordeiro. (1989). A Avaliação como Instrumento de Apoio ao Planejamento e Tomada de Decisões: A Perspectiva da Eficiência Institucional e da Qualidade do Ensino dentro de um Enfoque Político. In: *DESAFIOS DA ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA*, 1, 1989, Florianópolis. Trabalhos apresentados no Seminário Internacional de Administração Universitária... Florianópolis: UFSC, pp. 78-94.
- Ristoff, Dilvo Ilvo. (1999). *Universidade em Foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular.
- Silva Junior, João dos Reis et al. (2003). Avaliação da Educação Superior no Brasil: uma década de mudanças. *Avaliação*. Campinas, SP, v. 8, n. 4, dez, pp. 9-29.
- SINAES. (2003). *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior*. Brasília: INEP.
- SINAES. (2004). *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*. 2. ed. Brasília: INEP.
- UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. (1994). *Avaliação Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina: o projeto*. Florianópolis: UFSC, 71p.
- Voos, Jordelina Beatriz Anacleto. (2004). *O processo de avaliação institucional e a adaptação estratégica na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE*. 2004. 216f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Zainko, Maria Amélia Sabbag. (1998). *Planejamento, Universidade e Modernidade*. Curitiba: All-Graf.

Evaluación docente en la Universidad Autónoma “Juan Misael Saracho” de Tarija - Bolivia.

Aníbal Jorge Cayo Zenteno ⁽¹⁾

INTRODUCCIÓN

La evaluación es una actividad donde se emite juicios de valores sobre la realidad que nos rodea, realidad que puede estar relacionada con las personas, animales, objetos, ideas o sentimientos; y que sin duda, provoca reacciones en el ser humano. En muchas ocasiones, estos juicios son mal entendidos y provocan molestias y desaciertos en las diferentes actuaciones. Por esta razón, este proceder debe ser cambiado en las instituciones universitarias públicas, sobre todo en la Universidad Autónoma “Juan Misael Saracho” (U.A.J.M.S.) de Tarija, que a pesar de los grandes esfuerzos realizados en diferentes instancias de gobierno universitario, no ha tenido muy buenos resultados. Una de las causas ha sido porque la evaluación docente se utiliza como un instrumento de control y resulta una molestia para las personas implicadas, cuando en realidad, los esfuerzos están dirigidos a mirar la evaluación, como una forma de mejorar la educación, la coordinación en las relaciones humanas y el trabajo en equipo. Si la evaluación fuera apreciada de este modo, con seguridad mejoraría el clima organizacional o laboral dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, que está relacionado con la investigación y extensión universitaria, como funciones importantes.

1. Fundamentación sobre la evaluación en la UAJMS

Las Instituciones de Educación Superior enfrentan actualmente un reto trascendental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que obliga a la U.A.J.M.S. a insertarse

⁽¹⁾ Graduado de Administración de Empresas en la Universidad Autónoma “Juan Misael Saracho” de Tarija (U.A.J.M.S.). Master en Ciencias Económicas y Financieras (Mención en Inversión y Gestión Empresarial). Diplomado en Teorías y Técnicas Pedagógicas. Docente y Asesor de las Universidades Privadas: Católica y Domingo Savio. Docente de la Contraloría General del Estado Plurinacional. Auxiliar de la docencia en varias asignaturas. Docente- investigador de la Facultad de Ciencias Económicas y Financieras de la U.A.J.M.S. y del Centro de Investigación “CIPEAF”. Profesor a Tiempo Completo en la Carrera de Administración de Empresa y Contaduría Pública. Fue jefe de la Dirección de Planificación. Actualmente es Director del Departamento de Planificación Universitaria de la U.A.J.M.S. Autor de un libro sobre Administración y de siete artículos. Ha participado en varios procesos de planificación estratégica en la Universidad.

en los cambios del conocimiento con una evaluación permanente en el desempeño docente. En este caso, la evaluación se encuentra fuertemente afectada por la distorsión del cogobierno, donde el estudiante universitario ha olvidado el rol principal por el que se encuentra en la universidad y, en gran medida, se ha dedicado a sindicalizar o sacar ventaja de las debilidades del docente universitario.

Sin duda alguna, esta intromisión afecta el desempeño docente y con mayor razón, afecta la evaluación correspondiente, ya que dentro de todo este proceso se encuentra “la mano negra” que acertadamente señalaba Adam Smith en su libro *la Riqueza de las Naciones*. Ustedes se preguntarán ¿Por qué se hace mención a la mano negra en la economía o que es lo mismo, el equilibrio entre la oferta y la demanda? Es que de una u otra manera, no se puede parar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En algunas ocasiones, se hacen evaluaciones casi trabajadas al calor de la voluntad estudiantil, ya sea para bien o para mal; pero el estudiante termina por aceptar toda evaluación de desempeño docente. Sin embargo, cuidado con esta actuación, porque siempre y cuando el docente y el grupo de docentes se encuentren en la misma línea del equipo, no hay graves repercusiones; en caso contrario, puede ser cuestionado ya que aquí no se respeta la calidad docente, el aporte de conocimientos, la sabiduría o la experiencia de la enseñanza y menos aún, a los postgrados. Por el contrario, lo político-partidario reina en nuestro medio.

Por lo señalado anteriormente es que nos centramos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aspecto este que resulta de vital importancia, ya que de ello depende poder explotar los conocimientos y experiencias adquiridas en la vida de un profesional y para ello, se tomarán en consideración, las siguientes características.

En la Escuela Tradicional el docente es el sujeto activo: es paternalista, autocrático e informativo porque trasmite la verdad absoluta; mientras que el estudiante es un sujeto pasivo y reproductivo, el cual ocupa un rol secundario para el estudio y primario para el sindicato, y en la práctica está despersonalizado. Por el contrario, en la Escuela Nueva el docente es un facilitador, orientador, estimulador, motivador, colaborador, es también un desarrollador que se basa en su experiencia laboral. Por consiguiente, el estudiante es activo, participativo, protagonista de su propio aprendizaje, crítico e investigativo.

Como docente y con el propósito de contar con una calificación mayor en los concursos de mérito docente, se ha establecido como requisito mínimo para acceder a la cátedra, el Diplomado de Teorías y Prácticas Pedagógica, que de una u otra manera exige al docente, dejar atrás la Escuela Tradicional y aplicar la Escuela Nueva de la Enseñanza, con las características señaladas en el resumen del cuadro en la parte superior. Sin embargo, la inserción política partidaria y prevendalista del universitario de Tarija impide la puesta en práctica de estos instrumentos, y

los docentes que quieran aplicar en un 100% los conocimientos aprendidos, son sujetos que pueden ser despedidos al considerárseles personas no grata en la vida universitaria.

Esto tiene su razón y es que, como decía uno de mis profesores durante mi vida universitaria, que los estudiantes vienen a estudiar a la universidad y los que no estudian son simples universitarios, ya que solo vienen de visita a la universidad para ver la posibilidad de aprobar las materias gracias a los esfuerzos y gestiones que realizan los "centros de estudiantes" (mal llamado centro de estudiantes) por el rol que realizan actualmente en coordinación con la Federación Universitaria Local.

Fruto de estos resultados se muestran en los siguientes datos estadísticos.

Tabla 1. Indicadores de rendimiento académico en el período 2005-2009. (en %)

ANOS	2005			2006			2007			2008			2009		
RENDIMIENTO	A	R	A B	A	R	A B	A	R	A B	A	R	A B	A	R	AB
TOTAL %	64	23	13	64	27	8	56	31	13	60	28	14	55	31	14
PROM		36				36			41		40				44

Fuente: Estadísticas Universitarias 1999-2009.

A: Aprobados

R: Reprobados

AB: Abandonos

Como se observa, en el presente cuadro de estadísticas universitarias, alrededor del 40% de la población estudiantil universitaria reprueba o abandona los estudios superiores, cuando no pueden lograr el apoyo de los centros de estudiantes; lo cual ha provocado la desvalorización del profesional universitario en nuestro medio. Por cuanto, se considera que la finalidad de la evaluación docente debería permitir una mayor motivación, valorización, interpretación, prestigio, calidad e imagen institucional, lo que se convierte en un reto para nuestra Superior Casa de Estudio en los próximos años.

2. Marco teórico

Con el propósito de alcanzar resultados, que se expresen en beneficios para la comunidad universitaria, debemos considerar las siguientes conceptualizaciones:

Glaser, R. (1963) en su documento "Tecnología Educativa y la Medición de Aprendizaje", plantea que la evaluación implica una comparación y que esta puede darse de dos maneras diferentes: interindividual e intraindividual, como lo señala el siguiente cuadro:

Tabla 2. Algunas características de la evaluación interindividual e intraindividual.

INTERINDIVIDUAL	INTRAINDIVIDUAL
➤ También conocida como evaluación con referencia a una norma. ➤ Evaluación, donde se realiza la comparación de los resultados obtenidos por una persona con los resultados obtenidos por las demás personas que se presentan a dicha evaluación. ➤ Las inferencias se hacen a partir del porcentaje que supera alguien. ➤ Con este tipo de evaluación se puede saber si un estudiante es mejor que otro, pero no mide el conocimiento objetivamente; es decir, si sabe o no sabe.	➤ También conocida como evaluación con referencia a un criterio. ➤ Los resultados de una persona se comparan con lo evaluado en una prueba. ➤ Las inferencias se hacen a partir de lo que las personas puedan y no puedan hacer. ➤ Con este tipo de evaluación, se evalúa si un estudiante sabe o no sabe.

Glaser, R. (1963). Tecnología Educativa y la Medición de Aprendizaje.

Bajo estas consideraciones, es necesario contar con una abundante información educativa, con el objeto de sistematizar el tipo de evaluación en un determinado proceso.

En 1967, Michael Seriven, en su artículo “Metodología de la Evaluación”, hace diferencia entre lo que es evaluación sumativa y evaluación formativa. Plantea que la meta del evaluador es, ante todo, emitir juicios bien informados (justificando sobre la base de información – lo técnico), y que lo esencial del proceso evaluativo, es un juicio de valor.

Para dicho autor, estos dos tipos de evaluación se realizan para calcular el valor del objeto, luego de estar completamente desarrollada (evaluación sumativa) y para ayudar a desarrollar los objetivos (evaluación formativa); por lo tanto, las características de ambas pueden diferenciarse de la manera siguiente:

Tabla 3. Características principales de las evaluaciones sumativa y formativa.

EVALUACION SUMATIVA	EVALUACION FORMATIVA
➤ Se lleva a cabo al final del proceso para verificar los resultados obtenidos en las calificaciones previamente determinadas. ➤ Puede ayudar a los responsables a tomar decisiones sobre la conveniencia de mantener, modificar o prescindir de un determinado Currículo, Proyecto o Programa.	➤ Se lleva a cabo durante el proceso. Predomina la evaluación continua. ➤ Permite mejorar el programa mientras se está definiendo, aplicando Retroalimentación.

Seriven, M. (1967). Metodología de la Evaluación.

En el proceso de evaluación (con seguridad) ambos tipos de evaluación son utilizadas y con mayor razón, la evaluación diagnóstica, también llamada evaluación inicial o de entrada ya que su propósito básico es la obtención de información acerca del estado de la persona, proceso, programa, proyecto, etc. que, sin duda alguna, permite saber en qué situación está el estudiante y cómo se puede fortalecer las debilidades.

Esta evaluación diagnóstica es una acción formativa, que se complementa con la propia evaluación formativa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que necesariamente debe sumarse. Por esta razón, es aquí donde nace el problema de la evaluación, debido a que casi nunca sus protagonistas (docente y estudiante) se van a poner de acuerdo, porque lo que para uno está bien, para el otro, está equivocado y peor aún, cuando el universitario tiene tendencia a no estudiar.

Tabla 4. Relación que existe entre la finalidad de la evaluación y el momento evaluativo.

FINALIDAD	MOMENTO	OBJETIVOS	DECISIONES A TOMAR
Diagnóstica	Inicial	➤ Identificar las características de los participantes (intereses), necesidades (expectativa), Valores (predisposición). ➤ Identificar las características del contexto (posibilidades, limitaciones, necesidades, etc.). ➤ Valorar la pertinencia, adecuación y viabilidad del programa.	➤ Admisión, orientación, establecimiento de grupos de aprendizaje. ➤ Adaptación, ajuste e implementación desprograma
	Continua	➤ Mejorar las posibilidades personales de los participantes. ➤ Dar información sobre su evolución y progreso. ➤ Identificar los puntos críticos en el desarrollo de un programa. ➤ Optimizar el programa en su desarrollo.	➤ Adaptación de las actividades de enseñanza aprendizaje (tiempos, recursos, motivación, estrategias, rol docente, etc.).
Sumativa	Final	➤ Valorar las consecuencias de los objetivos, así como los cambios producidos, previstos o no. ➤ Verificar la valía de un programa de cara a satisfacer las necesidades previstas.	➤ Promoción, certificación, reconsideración de los participantes. ➤ Aceptación o rechazo del programa.

Fuente: Elaboración propia a partir de diferentes fuentes documentales consultadas.

Para ejecutar con pertinencia y alcanzar la evaluación y el momento evaluativo de forma precisa, es recomendable considerar los siguientes elementos:

- El objeto de la evaluación, que responde al conjunto de factores implicados en el sistema educativo como son:
 - los alumnos
 - el personal docente y no docente

- el currículo
 - los recursos
 - los planes y programas
 - los proyectos
 - las estrategias metodológicas
- b) La finalidad o función de la evaluación, es decir, qué queremos evaluar y qué finalidad perseguimos. Estas pueden ser las evaluaciones mencionadas anteriormente:
- diagnóstica
 - formativa
 - sumativa
- c) El momento evaluativo está estrechamente conectado con la finalidad de la:
- evaluación inicial
 - evaluación continua
 - evaluación final
- d) El modelo que afecta al diseño a seguir y está estrechamente relacionado con el referente (respecto a qué evaluamos). En este caso, las funciones sustantivas: proceso de enseñanza-aprendizaje, investigación y extensión de la educación.
- e) La instrumentación está relacionada con las herramientas que sirven para obtener la información que se consideran necesaria para la evaluación. Los instrumentos o técnicas de recogida de la información pueden ser estructurados, susceptibles de tratamiento cualitativo o cuantitativo, según el objeto; pero en cualquier caso son válidos, fiables, pertinentes, etc., con características técnicas exigibles.
- f) El evaluador, además de los implicados en el proceso formativo, están los expertos que permiten diferenciar entre evaluación interna y externa, entre heteroevaluación y autoevaluación.
- g) El referente es la fuente de criterios e indicadores de evaluación, que deben ser transformados en resultados concretos.

3. Autoevaluación institucional y docente

La autoevaluación institucional y docente es un análisis reflexivo y crítico que hace una institución acerca de sí misma, para identificar la situación que vive; es decir, un juicio crítico de sus debilidades y fortalezas, que permite pensar automáticamente

en un plan dirigido a mejorar la calidad educativa y en el caso del docente, a los planes de trabajo con los estudiantes.

Teóricamente se trata de un proceso formativo y participativo, que potencia las capacidades y compromisos de todos los actores comprometidos y obliga a la institución a ser creativa e innovadora para cumplir su misión.

En la práctica, la filosofía de la autoevaluación es muy acertada; sin embargo, en el ejercicio mismo de este proceso todavía mantiene una gran diversidad de tabúes, ya que el acto de autoevaluarse a conciencia (sinceridad) y decir la verdad de las cosas, parece que no sirve para algunas personas. Por el contrario, nos vestimos muy bien para la fiesta; pero en nuestro interior, seguimos pensando y actuando de forma incorrecta. Dicho de otra manera, cuando actuamos de esta manera, no realizamos una verdadera autoevaluación que nos permita corregir nuestras debilidades y reforzar nuestras fortalezas, ya sea porque muchas personas tienen miedo a perder nuestro trabajo o porque otros apoyan políticamente un partido de turno o simplemente porque existe el celo natural que confirma ese dicho “no confíes ni en tu camisa”. Por ello, en nuestro medio la autoevaluación todavía requiere de mucha conciencia.

Instituciones internacionales como “la UNESCO” ha señalado que se espera que para el año 2020, la información disponible para la humanidad, se duplique cada 73 días. Tal velocidad, afectará a los currículos, a los programas, a la creación de carreras, a las escuelas y a toda la estructura política-administrativa de la educación y lo que es peor, en nuestro medio el mercado laboral estará completamente saturado con profesionales con muy pocas posibilidades de acceder a fuentes de trabajo de acuerdo a las capacidades individuales.

Por lo tanto, como ya se expresó, es indispensable la evaluación periódica de nuestras instituciones docentes y estudiantes porque hay un mercado y un desarrollo científico que avanza a pasos agigantados; lo que obliga a los países subdesarrollados a dedicarle mayor tiempo de lo normal a este aspecto, con el fin de no que quedar rezagados en el sistema educativo.

3.1. Proceso de Autoevaluación

La autoevaluación educativa es una actividad sistemática y debe ser sometida a un proceso lógico, coherente de actividades cuyas etapas o fases fundamentales son: planificación, selección de técnicas, elaboración de instrumentos, ejecución y publicaciones de conclusiones, como se verá a continuación:

• Primera Fase: Procesos de Planificación

Esta fase permite articular todos los factores que intervienen en el proceso de evaluación con la finalidad de garantizar la veracidad de los datos, así como la

validez y eficacia de las conclusiones. Es un instrumento de gran utilidad para el evaluador, quien puede utilizarlo como elemento de control y orientación en el ejercicio de su actividad.

En un plan de evaluación hay que contemplar, al menos, los siguientes componentes:

1. Descripción clara del problema o factores desencadenados del estudio de evaluación (Debilidades).
2. Definición del ámbito y finalidad del estudio.
3. Elecciones del enfoque metodológico apropiado.
4. Especificación de los indicadores de calidad y preparación de los procedimientos de datos.
5. Determinación de los procedimientos de análisis e interpretación de los datos.
6. Previsión de mecanismos de discusión y elaboración de conclusiones.
7. Asignación de responsabilidades a los participantes.
8. Temporalización de las diferentes fases y actuaciones.
9. Presupuesto.

Algunos de los componentes anteriores, por sus condiciones y características, deben ser sometidos a una cuidadosa consideración, de acuerdo a las categorías de evaluación, tales como: impacto social, aprovechamiento escolar; práctica docente, personal directivo, personal de apoyo y asistencia a la educación; diseño curricular, desarrollo curricular; infraestructura, comunicación, coordinación y apoyo; participación social, política educativa y normatividad.

• **Segunda Fase:** Selección de técnicas y elaboración de instrumentos

En esta fase se diseñan los instrumentos de autoevaluación, como por ejemplo, los siguientes:

- Encuestas
- Entrevistas personales
- Observación directa
- Trabajo en equipo
- Otras

Estos instrumentos, por sus características, pueden ser aplicados de acuerdo a la naturaleza de la evaluación.

• **Tercera Fase:** Ejecución

El objetivo principal de esta fase es recoger la información necesaria para sustentar los juicios de valor. Sin restar importancia a las demás fases, esta constituye el eje esencial de todo estudio de evaluación e incide en la responsabilidad del encargado de desarrollar esta actividad: el Director o Jefe.

Durante esta fase se desarrollan reuniones de sensibilización en los distintos niveles: docentes, estudiantes, administrativos y personal involucrado en la temática y se impulsa la capacitación de los miembros de la comisión; así como, de los equipos de trabajo sobre temas que permitan utilizar métodos y técnicas de autoevaluación.

Con los resultados obtenidos en esta etapa se desarrolla una base de datos, que puede ser automatizada o manual para el análisis de la información.

La puesta en práctica de un plan de evaluación no está libre de dificultades como la inadecuación de los procedimientos, que pueden ocasionar resistencias y roces entre los sujetos de la evaluación; desaciertos en la temporalización, insuficiente preparación del evaluador para la aplicación de determinados instrumentos y otros obstáculos que pueden encontrarse y que hay que salvar en esta fase.

Por cuanto, cuando se trata de estudios de evaluación porcentual y formativa (sobre todo en este caso) es conveniente realizar revisiones periódicas del plan de evaluación, de acuerdo a la realidad en la que se vive.

• **Cuarta Fase:** Elaboración y publicación de las conclusiones

Esta cuarta fase consiste en la elaboración de un informe final, el cual se desarrolla de manera detallada; a través del análisis de los siguientes factores: proyecto educativo, la gestión institucional, recursos materiales y financieros; de infraestructura, profesores, estudiantes y su relación con la sociedad. Cada uno de estos factores, pueden ser evaluados mediante parámetros, tanto cualitativos como cuantitativos.

Los resultados del informe final de la autoevaluación institucional o docente, pueden ser discutidos e intercambiados en asambleas o plenarias, en la cual participen aquellos actores que puedan aportar información (de primera mano) para ampliar el diagnóstico y enriquecer los planes de acción, con una permanente retroalimentación. Estos aportes deben ser incorporados al informe final y sometidos a las instancias educativas para su respectiva aprobación, homologación y puesta en práctica de acuerdo a cada característica.

4. Experiencias de evaluación en la Universidad “Juan Misael Saracho”

La evaluación que en los últimos años se ha venido realizando por parte del

Departamento de Evaluación y Acreditación, son específicamente evaluaciones institucionales, tales como:

- Autoevaluación institucional, en el marco de modelos internacionales de evaluación, adaptados a la realidad de nuestra universidad.
- Evaluaciones de pares externos, con fines de Acreditación.

Paralelamente, el Departamento de Planificación Universitaria, desde la gestión 2006, ha implementado los siguientes sistemas computarizados:

- Subsistema de Seguimiento y Control de Programación de Operaciones Anuales.
- Subsistema de Evaluación de POAs.
- Subsistema de Evaluación del Plan Estratégico de Desarrollo Institucional.

Se debe resaltar que si bien es cierto que en el pregrado existen dificultades para la aplicación de la evaluación docente en el postgrado, dependiente de la Universidad Autónoma “Juan Misael Saracho”, se realizan evaluaciones docentes en cada programa: Especialidades, Diplomados, Maestrías, Doctorados y cursos cortos, ejecutado de forma periódica; sin embargo, estos no siempre están relacionados o responden a las demandas de las facultades y por su característica, los docentes evaluados son recontratados en la medida de los requerimientos que tiene nuestra universidad.

Estas nuevas herramientas de evaluación han cambiado, de alguna manera, la cultura de planificación y evaluación institucional. Se espera que estos mecanismos se conviertan en una evaluación docente permanente, con la intención de fortalecer y alcanzar la calidad de la educación superior; la cual atraviesa conflictos de poder en el cogobierno docente-estudiantil, y que de ninguna manera, favorece el enriquecimiento de las funciones sustantivas de la universidad.

Sin embargo, es importante resaltar que el Departamento de Docencia de la U.A.J.M.S. ha realizado evaluaciones extemporáneas atendiendo a la solicitud de algunas facultades y (en el mejor de los casos) a solicitud de la Federación Universitaria de Docentes (FUD), con el fin de mejorar el escalafón docente. En algunas oportunidades, este modo de actuación ha tenido resultados positivos, pero en la mayoría de los casos han fracasado y han quedado en solo proyectos, con muy pocos resultados favorables para los estamentos docente – estudiantil de la universidad.

Nuestra universidad, a partir de la gestión 2000, con la ejecución del Plan Piloto de Acción IESALC/UNESCO para propiciar el cambio y la transformación de la

educación superior en la Universidad Autónoma “Juan Misael Saracho” (2000-2004) inicia, de manera teórica, la aplicación de la evaluación continua que responde a la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa, que se señala en líneas anteriores.

En la práctica, este proceso ha tenido serias dificultades, debido a la implementación de los sistemas computarizados, como el E-Docente y uso de la comunicación por Internet como Skype, Facebook, Correo electrónico, Data Show y otros. Esta situación se ha evidenciado en aquellos docentes con formación tradicionalista, la cual se mantiene hasta la fecha, para cumplir con el propósito por el cual fue creado: facilitar la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, el trabajo en grupo y el mejoramiento de las relaciones humanas.

Estos dos últimos procesos se han tergiversado por los estudiantes que exigen e imponen, hasta cuatro oportunidades para ser evaluados y lo hacen a través de los órganos de gobierno el $n+1$ y $n+2$, con evaluaciones para el mismo. Lo mas increíble resulta que si no logran aprobar en cuantiosas oportunidades, entonces el docente es evaluado de mal o se señala que no domina su materia, y esto tiene una repercusión negativa para profesor. Por este motivo, el docente (en algunos casos) es despedido de la universidad. Además de lo expuesto, hay cursos de reforzamiento (de verano), así como otras facilidades que no fortalecen la educación del estudiante universitario, y se olvidan de la evaluación docente.

Pero dentro de este proceso, hay que destacar el pensamiento de los buenos estudiantes, que no están conformes con el proceso de educación superior y saben que si no se preparan por cuenta propia, con seguridad encuentran mucha frustración y conflictos de desvalorización profesional en las distintas áreas, carreras y facultades de la Universidad. Pero lo que es peor, como simples espectadores observan la impotencia de sus excelentes docentes universitarios, que les resulta difícil o casi imposible, poder cambiar esta forma imperante de actuar.

Con estas debilidades, a muchos docentes universitarios, no les interesa ser evaluados porque si no son de la línea de dirección vigente, con seguridad van a ser señalados y retirados de la universidad o peor aún, si son eventuales a tiempo horario o docente interinos (docentes que se presentan a una convocatoria, a un concurso de méritos por determinado periodo de tiempo).

Bajo estas consideraciones técnicas y la experiencia adquirida en nuestra vida profesional, defino la evaluación docente de la siguiente manera: el proceso continuo, integral y participativo, que identifica las debilidades (problemática) y fortalezas, mediante el análisis de información relevante, con el objeto de emitir juicios de valores para el mejoramiento de la calidad de la educación.

Dicho proceso debe ser continuo, integral y participativo debido a que los docentes y estudiantes, siempre evalúan y retroalimentan las operaciones y metas

programadas; las cuales responden a una reflexión, análisis y juicios de valores. Asimismo, identificar las debilidades y fortalezas de cada docente, como los insumos elementales para castigar o premiar a los actores o sujetos activos debe responder al: ¿Qué hacer? También es notorio recopilar información relevante, que responda al medio técnico: ¿Cómo hacemos? para contar con datos procesados, analizados, valorados y depurados. De igual forma, considerar las valoraciones, que permitan responder la siguiente interrogante: ¿Hacia dónde va la toma de decisión? para propiciar la búsqueda de la calidad educativa, entendida como la transferencia de conocimientos entregados y asumidos que provocan cambios eficientes ⁽²⁾, eficaces ⁽³⁾ y efectivos ⁽⁴⁾ con valor agregado en docentes, estudiantes y sociedad.

CONCLUSIONES

En el caso de la U.A.J.M.S., se pueden plantear las siguientes consideraciones:

- No existe una apropiación de la cultura de planificación, y menos aún, de evaluación docente.
- La intromisión política-estudiantil en actividades docentes no permite avanzar y mejorar en los proceso de planificación y evaluación.
- No se ejecutan políticas de incentivo a la productividad docente, desmotivando el aporte del profesor.
- El proceso de selección docente permite injerencias políticas partidarias, que desvalorizan la calidad de la educación superior e impide la evaluación.
- Las actividades docentes se centran en el control, y no en la evaluación.
- Existen barreras para la aplicación de nuevas herramientas de enseñanza en el pregrado.
- Se cuenta con sistemas computarizados de elaboración, seguimiento, control y evaluación de POAs y Planes Estratégicos.
- El postgrado desarrolla también la evaluación docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Cayo Zenteno, A. J. (2005). Proceso Administrativo: Un Enfoque Práctico de la Administración. (1ra Edición). Edit. Imprenta Universitaria. Tarija, Bolivia.

⁽²⁾ Se refiere al uso racional de los recursos escasos con que cuenta una organización, en términos económicos.

⁽³⁾ Se refiere al cumplimiento de los objetivos propuestos, en términos administrativos.

⁽⁴⁾ Se refiere al cumplimiento de los objetivos sociales en término de beneficios, resultados y satisfacciones de una sociedad.

- Ministerio Superior de Educación Rural, Estudios a Distancia. (2000). Evaluación Institucional y Curricular, Programa de Licenciatura en Administración Educativa, Modalidad: Educación a Distancia. Edición Módulo 18, Edit. Imprenta Universitaria, Tarija, Bolivia.
- Casanova, M. A. (1992). La Evaluación Garantía de la Calidad para el Centro Educativo, Edit. Louis Vives.

La evaluación del desempeño docente en la Educación Superior. Caso ECOTEC, Ecuador.

Olbeida Amechazurra Tam ⁽¹⁾

Fidel Márquez Sánchez ⁽²⁾

Roberto Passailaigue Baquerizo ⁽³⁾

INTRODUCCIÓN

La evaluación del desempeño de los docentes y directivos de las Instituciones de Educación Superior (IES) forma parte de un compromiso, que debe propiciar la reflexión permanente, tanto individual como colectiva, sobre las posibilidades de crecimiento personal y profesional del talento humano encargado de dirigir las instituciones de educación superior y de liderar los procesos de enseñanza-aprendizaje y de profesionalización, entre otros.

Esta evaluación constituye una herramienta invaluable para la elevación de la calidad académica y el cumplimiento de los estándares nacionales e internacionales de los procesos de acreditación, a partir de los cuales se pueden trazar estrategias que conduzcan a la adquisición y el desarrollo efectivo de las competencias de los docentes universitarios y las entidades territoriales, con el fin de establecer una educación profesional.

⁽¹⁾ Doctora en Ciencias de la Educación (PhD). Master of Arts en Pedagogía de la Universidad Nacional Herzen, San Petersburgo. Título de Experto Universitario en Dirección de Instituciones de la Educación Superior de La Universidad de la Universidad de Sevilla, España. Profesora Titular. Contralora Académica de la Universidad ECOTEC, Guayaquil, Ecuador. Representante por la Universidad ECOTEC en la RED-DEES. Participa en el equipo de investigación oficial "Ciencias del Trabajo" FQM -311 de la Universidad de Cádiz. Docente, tutora y tribunal de estudios de postgrado y en asesorías académicas. Ponente en eventos nacionales e internacionales. Publicaciones como autora o coautora de libros y artículos científicos. oamechazurra@universidadecotec.edu.ec

⁽²⁾ Doctor en Ciencias Económicas, Docente de pre y postgrado, analista económico, autor de artículos y libros sobre realidad económica y social latinoamericana e historia del pensamiento económico. Ponente en eventos nacionales e internacionales. Profesor Titular. Ex Decano de la Facultad de Economía de la Universidad Espíritu Santo. Actualmente Rector de la Universidad ECOTEC. fmarquez@universidadecotec.edu.ec

⁽³⁾ Licenciado en Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, en Ciencias Sociales y Políticas. Doctor en Jurisprudencia, Diplomado Superior en Marketing y Turismo. Magíster en Docencia y Gerencia de Educación Superior. Canciller de la Universidad Tecnológica ECOTEC. Catedrático universitario. Profesor Titular. Ex Ministro de Educación del Ecuador. Rector de Unidades Educativas. Ponente en eventos nacionales e internacionales. Autor y coautor de libros y artículos científicos. rpassailaigue@universidadecotec.edu.ec

En el presente artículo se realizan algunas reflexiones sobre las conceptualizaciones de la evaluación docente y las normativas vigentes en el Ecuador para esta función, así como las vías que la Universidad ECOTEC ha establecido con vistas a su aplicación con el objetivo de propiciar una mejora continua de los procesos académicos e institucionales y una sistemática aproximación a la excelencia universitaria.

La calidad de la Educación Superior se encuentra intrínsecamente ligada a la excelencia en el desempeño del docente. Desde este enfoque se abordan los conceptos y elementos que conforman los procesos de la evaluación del docente universitario.

El proceso educativo universitario ocurre en un espacio de encuentro de culturas, un escenario y un contexto, donde interactúan dinámicamente tanto ***la cultura humana como la científica*** bajo visiones específicas: académicas, andragógicas, evaluativas, comunitarias, familiares, entre otras, de aquellos actores que interactúan en dicho proceso, a partir de su apropiación individualizada.

Lo descrito anteriormente propende al surgimiento de una nueva tendencia, cada vez más globalizada, en el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos prestados y del impacto de las políticas implementadas por las IES. Desde la aplicación del enfoque hermenéutico en el paradigma evaluativo de la educación, el proceso descrito se conceptualiza con el término “cultura de la evaluación educativa”, encauzada desde un enfoque internacional, que ha dado lugar a la creación de instituciones y estudios regionales, nacionales y territoriales.

Al abordar la esencia de la cultura de la evaluación educativa se presentan diversas perspectivas que se analizarán a continuación:

1. La formación de la cultura de la evaluación educativa. ¿Reto, opción o premisa de la calidad de la educación?

La formación de la cultura de la evaluación educativa se presenta como uno de los retos más complejos de las IES, por ser un proceso multifactorial y multicausal. Por otra parte, el mejoramiento continuo de la calidad resulta sostenible solo con su establecimiento.

Al adentrarnos en el análisis acerca de las estrategias posibles, para formar una cultura de evaluación educativa y dentro de ella, la evaluación del docente, como uno de los actores principales de este proceso; resulta de interés reflexionar sobre las siguientes interrogantes:

¿Qué aspectos intervienen en la formación de la cultura evaluativa?

¿Cómo evaluar el hecho educativo en la Educación Superior?

¿Podría considerarse la relación cultura-educación-sociedad, mediada por la ciencia, la base de la calidad del hecho educativo?

Para comenzar este análisis proponemos al lector reflexionar sobre la primera interrogante y los aspectos relacionados con los conceptos de formación y cultura.

El propio desarrollo social ha delineado la estructura constitucional y dinámica del hecho educativo, durante la transferencia educativa de generación a generación, sobre la base de **la relación cultura-educación-sociedad, mediada por la ciencia**. En ese evento procesual formativo, se combinan las tradiciones culturales de un espacio geográfico concreto, en un marco histórico social determinado, con la impronta de las características particulares y específicas de los actores y sujetos, que interactúan en el hecho pedagógico en sí.

En este punto resulta útil reflexionar sobre el propio concepto de **cultura**. Para esto se propone valorar la definición que ofrecen Rosental, M. y Ludin (1981), los cuales aportan una visión de cultura, que incluye no sólo los elementos que se van gestando y acumulando históricamente, sino que enfatizan además, el propio proceso de su creación y surgimiento, el **tipo de dinámica que pueda darse en él, así como el proceso creativo**, que ocurre en los actores, que construyen en cada momento histórico la cultura.

Al respecto, los mencionados autores plantean que, cultura:

Es el conjunto de valores materiales y espirituales, así como de los procedimientos para crearlos, aplicarlos y transmitirlos, obtenidos por el hombre en el proceso de la práctica histórico – social (...) es la forma del desarrollo social, es producto de la actividad humana, incluyendo al hombre como sujeto histórico y parte de su producto (...) es un espacio de la creatividad y un mecanismo de regulación social [Rosental y Ludin, 1981, 1981, 47].

El hecho de que la cultura se enriquece y perdura mediante el proceso educativo, interpretado en su acepción social más genérica, es un concepto aceptado por la mayoría de los estudiosos del tema. Esto deja al relieve que la educación y la cultura son dos **procesos interdependientes**: la educación sólo es posible mediante la existencia de la cultura, y esta se conserva por medio de la educación.

La educación puede actuar como un medio de insuperable valor en el perfeccionamiento del ser humano, grupos sociales y de la sociedad en general.

En este sentido los educadores ocupan la primera línea “empeñados en preservar la identidad cultural de sus pueblos y la conciencia de la humanidad” (Velázquez, 2009, 31).

De ahí que al aspirar a la elevación de la calidad en la Educación Superior una de las prioridades son el personal docente, su titulación, el desarrollo de competencias generales y específicas, experiencia profesional y académica, así como los procesos de evaluación del desempeño de los mismos.

En el propio proceso de transmisión de la cultura, así como en su impacto social en contextos específicos, resulta importante valorar:

¿Cómo se expresan y transmiten mediante la educación, los aspectos particulares de la cultura?

¿Cómo adecuar la preparación y la evaluación docente a cada contexto, sin perder de vista la universalidad de este proceso?

En el debate internacional y específicamente en la región latinoamericana y caribeña, cada vez con más frecuencia se concibe a la educación, como factor de desarrollo cultural de las naciones. Ha quedado evidencias de valiosas tradiciones pedagógicas en la región, que al sistematizarse, desde una óptica universal, contribuyen a una concepción autónoma de los sistemas educativos nacionales y de los modelos de escuela en cada nivel educacional.

Uno de los retos actuales es abstraer lo más genuino y desarrollador de la Pedagogía latinoamericana, rescatando la riqueza pedagógica autóctona, para abrir nuevas expectativas de una educación y cultura con identidad propia.

En el análisis de la transmisión de la cultura desde el punto de vista educativo y en particular en la Educación Superior, resulta imprescindible estudiar la interrelación de dicho proceso con la ciencia.

En el hecho educativo existen ***dos dimensiones que actúan intrínsecamente la cultura y la ciencia***. A partir de estos criterios, se valora el aporte de un pensum de carrera y la excelencia de un profesor, por sus competencias de dominio y transmisión de manera asequible, coherente y fidedigna de la cultura y la ciencia, diseñada dentro del macro, meso y micro currículo, a partir del espacio particular de la carrera y de la materia que imparte.

En el diseño y evaluación de los contenidos de las carreras un elemento esencial es la transmisión de los hallazgos científicos, ya que la cultura científica es parte del ámbito más general de la cultura. Los aspectos comunes y diferenciales entre ambas culturas se fundamentan en las formas de expresión de la actividad y creatividad,

y en los medios en que se accede y reelaboran los conocimientos. Por todo lo anterior, los autores del artículo comparten el punto de vista de Sebastián (2006), quien plantea que el acceso a la información, la reelaboración e integración de los conocimientos, así como el desarrollo de aptitudes, para la implementación, constituyen el núcleo de la cultura científica.

Este último planteamiento hace evidente la relevancia de la preparación y formación en el personal docente de competencias generales y específicas, que le permitan cumplir con esta misión.

Un aspecto que complejiza la delimitación de la cultura científica, es su relación directa con el ámbito científico, tecnológico y social, ya que abarca los conocimientos sobre la naturaleza, la técnica, los seres humanos y la sociedad, indagados y establecidos por medio de los métodos científicos. La dimensión científica de esos conocimientos se entrelaza con la dimensión social de los sujetos que la estudian, investigan y posteriormente, que la debaten, reanalizan y transmiten dentro del sistema formalmente organizado de Educación Superior.

Esta dimensión social, como plantean Bauer, M.W.; Allum, N. y Miller, S., (2007); y López C., J. A. y Cámara, M., (2007) se traduce en cambios de creencias y comportamientos; es decir, en una cultura significativamente asimilada por la propia experiencia personal.

Por otra parte la actividad científica en sí misma tiene una alta relevancia social, pues de ella deviene la ciencia como expresión de la cultura y da lugar a la visión del mundo que se comparte por los entes sociales.

Bernal, (1954) al conceptualizar el término ciencia, enfatiza sus componentes y su impacto sociocultural a nivel individual y social. Al respecto define que la ciencia es “institución, método, tradición acumulativa de conocimiento, factor principal en el mantenimiento y desarrollo de la producción y una de las influencias más poderosas en la conformación de las opiniones respecto al universo y el hombre.” (citado por Núñez, 2000, 23).

Todo lo anteriormente expuesto destaca la importancia de la cultura científica en la actividad del docente de las IES y evidencia la especial relevancia que adquiere en la preparación de los profesores, la formación de competencias para: la investigación, la transmisión de las bases de la ciencia y de habilidades investigativas a los estudiantes y para la publicación científica.

La formación de la cultura de la evaluación educativa constituye por tanto, una premisa para la exploración del grado de desarrollo de competencias en el profesorado y para mejoramiento continuo de la calidad académica en la Educación Superior.

2. La evaluación docente en la educación superior

Los autores de este artículo comparten los criterios de Stufflebeam (1993); Rizo (1999, 2004); Portal (2003); Saravia (2004); Valdés (2000, 2001, 2006); Medina et al (2009), que estudian la evaluación del desempeño del personal docente desde una perspectiva general, que engloba los cambios y el perfeccionamiento del proceso, como parte vinculante y coherente de la formación permanente de los docentes.

Por esa razón, se centra la atención en un abordaje integrativo e interdisciplinario de la exploración y evaluación de los procesos educativos y del desempeño del docente, teniendo en cuenta la compleja interrelación de las dimensiones y variables que confluyen en él.

Dentro de las teorías y modelos de la evaluación docente existen diversos ángulos de análisis. A continuación se propone reflexionar sobre tres enfoques de la evaluación docente, que coexisten en la práctica de la Educación Superior en la actualidad.

Una primera reflexión es la propia conceptualización de la evaluación del desempeño como proceso, que permite obtener información sobre el nivel de logro y los resultados del personal académico, en el ejercicio de sus responsabilidades. Esta valoración se basa en el análisis del desempeño de los docentes, tomando un conjunto de indicadores establecidos previamente, según la normativa vigente acerca de la evaluación docente universitaria, en cada región, país, contexto.

La indagación acerca de los conceptos sobre la evaluación del desempeño del docente permite constatar que los estudios se han dirigido fundamentalmente a la búsqueda de modelos en diferentes dimensiones.

Algunos autores como Gilardi, 1989; Danau, 1991; citados en Gil Álvarez, J. et al., 2003, se basan en las particularidades de las variables de entrada y analizan indicadores para un profesional idóneo (ideal) o profesor eficaz (rasgos o atributos), identificando aspectos de la preparación del docente o de sus características personales, que permitan predecir la eficiencia en su actuación. Estas se centran en criterios, tales como:

1. Características del profesor.
2. Formación académica.
3. Habilidades profesionales.

Un segundo enfoque es el planteado por (Stern, 1983; Marcelo, 1987; Shulman, 1989; citados en Gil Álvarez, J. et al., 2003) que han enfatizado en el análisis de la eficiencia docente sobre variables del propio proceso relativas a la organización y ejecución de las actividades de enseñanza, que realiza el profesor con sus alumnos.

En este sentido identifican criterios, como:

1. Organización y planificación de la enseñanza.
2. Conducta del profesor.
3. Relación profesor - alumno.
4. Métodos de enseñanza.
5. Atención a la diversidad.

Stevens, (1986); Anderson, (1989); citados en Gil Álvarez, J. et al., (2003), proponen evaluar resultados variables de la eficacia docente, estableciendo una relación entre los resultados satisfactorios y la manera de estimar la efectividad del docente con relación a dichos resultados. Los criterios en los que se basa esta tendencia son:

1. Rendimiento de los alumnos.
2. Desarrollo profesional docente.
3. Innovaciones educativas.

Las tres concepciones expuestas hasta aquí, analizan la evaluación docente, desde la posición y actuación del docente, sin incluir en el análisis de manera explícita, los procesos interactivos de la labor educativa y la influencia de los modelos de comprensión, que imprimen a dicho proceso, los modos de pensar de los docentes y los cambios obtenidos (Pérez Gómez, 1992; Valdez, 1999; Roca 2002; citados en Gil Álvarez, J. et al., 2003).

En el presente artículo se considera que un aspecto intrínseco y esencial del proceso de evaluación del docente es su doble dimensión. En este sentido, los profesores actúan como objeto y sujeto de la evaluación docente, y por esa razón su óptica, influye directamente en el grado de transformación de su propia actuación profesional. Este es un elemento que impone altos retos al diseño del proceso de evaluación del docente, por lo que no tenerlo en cuenta, excluye la posibilidad de controlar esta variable e influir favorablemente en su incidencia.

Ante esta perspectiva, aparece la siguiente interrogante: ¿cuál sería la vía más propicia para incluir en el diseño de la evaluación del docente la influencia sobre los aspectos subjetivos de los actores académicos, que participan en este proceso?

Para dar respuesta a la indagación abierta, los autores del artículo parten de la significación del aprendizaje reflexivo y del trabajo conjunto, en la construcción de enfoques compartidos acerca del qué hacer y cómo hacer la academia en la Educación Superior, garantizando que este proceso ocurra apegado al modelo educativo que ha seleccionado cada IES, para brindar su servicio educativo.

Si la construcción de visiones compartidas y el aprendizaje de modos de actuación se proyectan aplicar a un entorno, donde el enfoque científico y las bases de las

ciencias son parte inseparables del proceso y del resultado esperado, como es el caso de la academia en la Educación Superior, entonces la **investigación acción** aparece como una opción, que pudiera dar respuesta a la interrogante planteada anteriormente.

Desde este presupuesto, el concepto de investigación acción planteado por Elliott (1978) aporta la posibilidad de abordar este tipo de investigación, para el perfeccionamiento del proceso de evaluación del docente, ya que deja establecido que en esa actividad ***“se investigan acciones y situaciones, en las que están implicados los docentes, situaciones que para ellos son problemáticas, que pueden ser modificadas y que, por lo tanto, admiten una respuesta práctica”*** (Elliott 1978,12).

En esta perspectiva, la investigación acción pretende ***mejorar la educación cambiando prácticas***, lo cual se hace posible ***mediante el análisis reflexivo de las consecuencias que genera***. Tanto los aspectos prácticos como las interpretaciones, deben ser objeto de exploración, de las cuales se recogen evidencias, entendiendo la evidencia de un modo flexible y abierto: registrar lo que sucede y analizarlo mediante juicios de valor, impresiones, sentimientos.

Este proceso es eminentemente participativo y colaborativo, estimulando la creación de comunidades autocríticas, que tienen como metas la comprensión y la expresión de posibles estrategias y soluciones compartidas.

La implementación de este tipo de prácticas es compleja, por lo que se recomienda tener en cuenta el control de dos variables al iniciar ese proceso. Una de ellas es la complejidad de los sucesos analizados y otra la cantidad de participantes en los grupos de análisis crítico. Siguiendo esta lógica se seleccionan problemas concretos, interesantes pero sencillos, para ir gradualmente ampliando el objeto de investigación e ir adentrándose en sucesivos ciclos de análisis, más complejos. Por otra parte, se debe empezar a trabajar en pequeños grupos, para ir incluyendo progresivamente a un mayor número de docentes.

La significación de la construcción de estos espacios ha sido resaltada por Kemmis y McTaggart al plantear que la investigación acción, como perspectiva de conjunto “nos permite dar una justificación razonada de nuestra labor educativa (...) una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente a favor de lo que hacemos” (Kemmis y McTaggart, 1988, 34).. No está en la bibliografía

Ana García Valcácer Muñoz No está en la bibliografía (2009) destaca la importancia de una incidencia informada y de la dinámica reflexiva, en la innovación de los procesos académicos y su mejoramiento.

La incorporación en la evaluación docente, de una interpretación reflexiva y constructiva de las autoevaluaciones y de las evaluaciones realizadas por pares y autoridades académicas, permite el análisis de los datos desde la perspectiva de diferentes actores que evalúan, teniendo en cuenta dimensiones afines.

Partiendo de las premisas expuestas se acomete el análisis y la toma de decisiones, para el diseño de la evaluación docente en la Universidad ECOTEC.

3. La evaluación docente en la Universidad ECOTEC

Con el fin de acometer el perfeccionamiento del proceso de evaluación del docente en la Universidad ECOTEC, se siguieron tres momentos: definir las bases teóricas desde las cuales se encauzaría la valoración de la evaluación del docente, explorar los aspectos contextuales en que se desarrolla ese proceso y el análisis de la normativa legal que lo regula actualmente.

Dentro del fundamento conceptual se decidió integrar aspectos analizados anteriormente en el presente artículo como: a) elementos de la eficiencia docente relativas a la organización y ejecución de las actividades de enseñanza entre ellos, la organización y planificación de la enseñanza, comportamiento ético, profesional y metodológico del profesor, relaciones profesor-estudiante, métodos participativos de enseñanza, para propiciar la independencia del aprendizaje (aprender a aprender), atención a la individualidad y a la diversidad, entre otros; b) variables de la eficacia docente, tomándose en cuenta la relación entre los resultados satisfactorios y la efectividad del docente con relación a dichos resultados. En este sentido, se analizan algunos criterios: rendimiento académico de los estudiantes, desarrollo profesional docente (capacitaciones, publicaciones científicas, asistencia a eventos como ponente, participación en investigaciones, presentación de patentes, innovaciones educativas, entre otras).

Los aspectos referidos a la titulación, la preparación del docente y las características personales, que permiten predecir la *eficiencia en la actuación académica*, se tienen en cuenta como antecedentes, en el proceso de selección del personal docente, junto a otros resultados de medición de comportamiento profesional, por ejemplo: las clases metodológicas, que se ejecutan por los docentes candidatos a profesores de la Universidad, ante una Comisión debidamente seleccionada, en correspondencia con la especialización y área de conocimiento del candidato y la carrera y materias, en que brindará sus servicios.

De esta manera, la evaluación docente queda estructurada incluyendo los criterios antes expuestos, en los formatos y guías de la evaluación de las actuaciones de los profesores, propiciando su exploración y análisis desde el presupuesto de que la actividad evaluativa es un proceso:

- **Continuo:** Se efectúa permanentemente, para propiciar la reflexión en tiempo real sobre los logros y los resultados de los educadores.
- **Sistemático y planificado:** Se planifica, organiza y se realiza seguimiento, con el fin de generar información confiable y representativa del desempeño de los docentes.
- **Basado en la evidencia:** Recoge los resultados y muestras concretas que permiten analizar con objetividad los procesos.
- **Dirigido a la mejora y la innovación:** En este aspecto se aplican el enfoque del aprendizaje reflexivo y la investigación acción, favoreciendo reflexiones individuales y colectivas, que permiten el análisis crítico y constructivo, de visiones compartidas y soluciones consensuadas, para la toma de decisiones en la implementación de mejoras e innovación a los procesos, que implican su ulterior seguimiento y evaluación, con respecto a los objetivos propuestos.

Estos elementos de la investigación acción, se integran de manera armónica, dentro de las actividades metodológicas de la planificación académica de la universidad.

Entre las definiciones analizadas, para el diseño de la evaluación del docente en la Universidad ECOTEC, se tuvo en cuenta lo expresado por Paulo Freire en su obra *Cartas a quien pretende enseñar*, en la cual plantea que:

El comienzo de una buena práctica sería la evaluación del contexto en que se dará”. Entendida la evaluación del contexto como el reconocimiento de lo que acontece en él, cómo y por qué, donde la búsqueda de la retroalimentación en el entorno, pasa por la valoración de las circunstancias, los sujetos y los objetos concretos, así como la sensibilidad humana que dan valor a la práctica docente [Freire, 2004, 118].

Este enfoque, permite un abordaje holístico del hecho educativo y un balance entre el aspecto afectivo-motivacional y las capacidades intelectuales del profesor de educación superior. El objetivo es propiciar que los profesores integren su experticia e identidad profesional, así como los conocimientos disciplinarios con los principios académicos y andragógicos, que aseguren la eficiencia en los procesos de enseñar y aprender, regidos por las competencias del perfil de carrera.

Análisis de los aspectos contextuales

La Universidad Tecnológica ECOTEC, fue creada mediante Ley No. 2006 65 aprobada por el H. Congreso Nacional el 23 de noviembre de 2006, promulgada por el Presidente Constitucional de la República Dr. Alfredo Palacio González en

el Palacio Nacional, en Quito el 4 de diciembre de 2006 y, publicada en el Registro Oficial No. 419 del lunes 18 de diciembre del año 2006.

Su oferta académica cuenta con cinco Facultades: ***Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales***, en la cual se ofrecen las carreras de Ingeniero en Administración de Empresas y Economista; ***Facultad de Ingeniería en Sistemas Computacionales y Telecomunicaciones*** con las carreras de: Ingeniero en Sistemas Computacionales con énfasis en Administración de Redes, Sistemas y Tecnologías para Internet; ***la Facultad de Turismo y Hotelería*** con las carreras de Ingeniero en Administración Hotelera e Ingeniero en Planificación Turística; ***la Facultad de Marketing y Comunicación*** con las carreras de Ingeniero en Administración de Empresas con énfasis en Marketing y Licenciado en comunicación con énfasis en Publicidad, Comunicación Empresarial, Relaciones Públicas y ***la Facultad de Derecho y Gobernabilidad*** con las titulaciones de Abogado de los Tribunales y Juzgados de la República, con énfasis en Legislación Empresarial y Tributaria, Derechos Humanos y Ciencias Penales, Legislación de Recursos Naturales y Medio Ambiente, así como Gobernabilidad y Gerencia Política.

La exploración realizada de los datos del contexto en la Universidad ECOTEC durante el 2013, puso en evidencia que el 97% de los profesores son profesionales, que han incursionado en la labor docente sin haberse graduados como pedagogos, y que en su mayoría se iniciaron siguiendo los patrones de sus propios maestros, haciendo una selección de las ventajas o atributos que veían en éstos. Su preparación para la actividad académica se complementa en algunos casos, con cursos aislados y el estudio autodidacta acerca de estos temas.

Lo anterior orientó los planes de capacitación y de entrenamiento metodológico, que acompañaría el proceso de evaluación docente.

Análisis del marco legal de la evaluación del docente en el Ecuador

Una vez definidos los fundamentos teóricos de partida y analizados los resultados de la exploración contextual, se procedió como tercer momento esencial, al análisis de los documentos normativos de la evaluación del docente universitario en el Ecuador como: la Constitución de la República del Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Superior, el Reglamento de Carrera y Escalafón del profesor e investigador del Sistema de Educación Superior, así como el proyecto del Régimen Académico, entre otros.

Algunas de las dimensiones que quedan establecidas en estos documentos son aspectos claves como: ¿quiénes son objeto de la evaluación de desempeño?, ¿qué se evalúa?, ¿quiénes evalúan?

Según la normativa analizada se han determinado en la Universidad ECOTEC la base del marco constitucional y legal de la Normativa de Evaluación del Docente. A continuación se exponen algunos de estos pilares:

El Art. 349 de la Constitución que determina:

El Estado garantizará al personal docente, en todos los niveles y modalidades, estabilidad, actualización, formación continua y mejoramiento pedagógico y académico; una remuneración justa, de acuerdo a la profesionalización, desempeño y méritos académicos. La ley regulará la carrera docente y el escalafón; establecerá un sistema nacional de evaluación del desempeño y la política salarial en todos los niveles. Se establecerán políticas de promoción, movilidad y alternancia docente [Ley Orgánica de Educación Superior, Suplemento Registro Oficial, 2010, 17].

El Art. 53 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) que establece: “Los profesores de los centros de educación superior serán evaluados anual mente en su trabajo y desempeño académico” (Ley Orgánica de Educación Superior, Suplemento Registro Oficial, 2010, 8).

El Art. 67 del Reglamento de Carrera y Escalafón del profesor e investigador del sistema de educación superior que define: (Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior, Oficio No MINFIN-DM-2012-0897 de 31 de octubre de 2012, el Ministro de Finanzas, Ecuador, 12-18):

Los componentes de la evaluación integral son:

- 1. Autoevaluación:** Es la evaluación que el personal académico realiza periódicamente sobre su trabajo y su desempeño académico.
- 2. Coevaluación:** Es la evaluación que realizan pares académicos y directivos de la institución de educación superior.
- 3. Heteroevaluación:** Es la evaluación que realizan los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje impartido por el personal académico.

En el Art. 68 de dicho Reglamento establece en relación con los actores de la evaluación integral del desempeño: (Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior, Oficio No MINFIN-DM-2012-0897 de 31 de octubre de 2012, el Ministro de Finanzas, Ecuador, 14).

Los actores del proceso de autoevaluación son los miembros del personal académico. Los actores del proceso de heteroevaluación son los estudiantes. Los actores del proceso de la coevaluación son:

I. Para las actividades de docencia e investigación:

- a) Una comisión de evaluación conformada por pares académicos, los cuales deberán tener al menos una categoría superior y contar al menos con el mismo nivel de titulación que el evaluado. En el caso de que el evaluado sea personal académico titular principal, con excepción de quien posea el máximo nivel escalafonario, los evaluadores deberán tener al menos un nivel escalafonario superior y contar al menos con el mismo nivel de titulación, y
- b) Las autoridades académicas que según la normativa interna de la institución estén encargadas de la evaluación.”

Teniendo en cuenta los artículos analizados se estructura la normativa de la evaluación docente de la Universidad ECOTEC, incluyendo los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

La aplicación de los tres tipos de evaluación se ejecutarán de manera **sistemática**, para propiciar una retroalimentación adecuada de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje profesional, con el fin de facilitar la valoración de la calidad del proceso y la toma de decisiones y generación de planes de mejoras, que permitan el perfeccionamiento continuo del aprendizaje centrado en el estudiante, bajo un modelo constructivista, donde la vinculación de la teoría y la práctica constituyen los ejes fundamentales de su concepción.

La normativa de la Universidad ECOTEC establece las siguientes instancias para la aplicación de la evaluación:

Autoevaluación: La autoevaluación se aplicará anualmente, una vez finalizado el año lectivo.

Heteroevaluación: Los estudiantes podrán evaluar a todos los profesores que dicten clases en su grupo al finalizar la materia. Esto se realiza al final de cada trimestre, mediante la activación de una opción del Sistema Académico de la Universidad ECOTEC, que permite a cada estudiante evaluar a su profesor desde la plataforma interactiva, lo cual genera un reporte automático de los datos en tiempo real, para el análisis académico y la toma de decisiones, con el fin de perfeccionar el proceso y el plan de medidas individuales. De esta manera, cada profesor es evaluado por todos los grupos (paralelos) a los cuales dicta clases en cada trimestre.

Coevaluación: Se ejecuta por autoridades y pares académicos, según lo normado en el Art. 68 del Reglamento de Carrera y Escalafón del profesor e investigador del sistema de educación superior.

El decano de cada facultad realiza una planificación de la coevaluación en cada trimestre.

Los resultados obtenidos de las instancias descritas, se complementan con entrevistas individuales, grupos focales, análisis individuales y colectivos de las valoraciones de las observaciones de clases y se someten a reflexión por los diferentes grupos de actores académicos, para su análisis crítico y propuestas de mejoras e innovación.

Si el profesor obtiene menos de la calificación mínima estipulada por la escala, los planes de medida, que se deriven reciben una supervisión y evaluación directa del Decano de la Facultad.

En las carpetas de los profesores se archivan todas las coevaluaciones recibidas en el año, su autoevaluación y el resultado de la heteroevaluación de todos los grupos (paralelos) con los que trabajó, así como los resultados del seguimiento de los planes de mejoras. Los promedios de las calificaciones de cada tipo de evaluación (autoevaluación, coevaluación -observaciones de clases- y heteroevaluación) se asientan en la evaluación general anual de cada profesor.

Como parte final del proceso los resultados de la evaluación anual del docente se analizan con cada profesor, para establecer fortalezas y acuerdos, con vista al mejoramiento metodológico y a la definición de las acciones de mejora del plan de carrera, incluyendo los programas de capacitación.

Auditoría Administrativa.- La valoración de los asuntos administrativos, se realiza por parte del respectivo decano de cada facultad, el cual se basa en los registros de asistencia y puntualidad y genera llamados de atención por retrasos en entrega de syllabus, llegadas tarde o faltas a clases e inasistencia a actividades de la Universidad.

Los objetivos y alcance de la investigación resultan consecuentes con este proceso.

El seguimiento de los procesos de evaluación y el asentamiento de los datos resultantes de ella, se estandarizan en formatos, que propician la uniformidad de los documentos, que permiten el análisis de los datos y la toma de decisiones., tanto para mejorar los procesos, como el desempeño individual de los docentes.

CONCLUSIONES

El devenir de una nueva tendencia globalizada, en el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos en la Educación Superior, el impacto de las políticas educativas implementadas, así como un creciente acervo en los hallazgos educativos en Latinoamérica, con incremento de procesos de autoevaluación y acreditación de

la gestión académica, han centrado la atención en el proceso de evaluación del docente, como componente significativo, para la mejora de la calidad del servicio académico de las IES.

La aplicación de enfoques integrativos, que recogen no sólo los criterios e indicadores aislados de la preparación del docente y del proceso de su actuación en actividades académicas, sino también toman en cuenta su visión, puntos de vista con que afronta su docencia, y más allá de eso se propone la construcción de concepciones y soluciones compartidas; abre un espacio de oportunidad en la profundización de la evaluación del docente y la utilización de ésta, como agente de cambio y perfeccionamiento de la calidad del servicio académico en la Educación Superior.

La Universidad ECOTEC ha tomado en cuenta presupuestos teóricos de la evaluación docente, que ofrecen esa oportunidad de mejora a la actividad de evaluación de éste, asumiendo paralelamente la nueva normativa nacional de la LOES, el Reglamento de carrera y escalafón del profesor e investigador del sistema de Educación Superior, así como del Reglamento del Régimen Académico de la Educación Superior en el Ecuador, con el fin de mantener un perfeccionamiento continuo del proceso de la evaluación del docente y la elevación de la calidad del servicio académico de la Universidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Alba, O. y J.T. Mariño, 2009 Evaluación de la Calidad de la Educación y Cultura Evaluativa de maestros y directivos: Necesidad y Realidad. Resultados de Proyecto de Investigación. Santiago de Cuba, CEECE.
- Alba, O. et al. 2009 “Aproximaciones teórico-metodológicas del estudio de profundización en la evaluación de la calidad educativa”, ponencia dictada en el Congreso Internacional Pedagogía 2009, La Habana, Cuba.
- Alba, O. et al. 2009 Concepción teórico-metodológica del estudio de profundización de los resultados de la evaluación educativa. Resultados de Proyecto de Investigación. Santiago de Cuba, 2009.
- Bauer, M.W., Allum, N. y S. Millar, 2007 What Can we Learn from 25 Years of PUS Survey Research? Liberating and Expanding the Agenda. Public Understanding of Science 16, [en línea], disponible en: <http://www.unizar.es/centros/eues/html/archivos/temporales/27_AIS/AIS%2027%20PDF/AIS27_02.pdf>, [consultado el 23 de agosto de 2013]
- Beldarrín, E. y J.D. Bernal, 1954 Las ciencias sociales en la Historia. UNAM – Ed. Nueva Imagen, México, 32p.

- Beldarrín, E., 2004 En torno al término cultura, [en línea], disponible en: <<http://www.pucpr.edu/hz/013.html>>, [consultado el 2 de febrero de 2010]
- Casanova, M. A., 1992 La Evaluación garantía de calidad para el Centro Educativo. Zaragoza, Editorial Luis Vives.
- Ebbutt, D. y J. Elliott, 1990. ¿Por qué deben investigar los profesores?, en J. Elliott, La investigación-acción en educación, Madrid: Morata. pp. 176-190.
- Elliott, J., 1978 What is action-research in schools? Journal of CurriculumStudies, 10, pp. 355-357.
- Elliott, J., 1986. “Action-research”: normas para la autoevaluación en los colegios, en L. Haynes (Ed.), Investigación-acción en el aula. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i ciència, pp. 21-48.
- Elliott, J., 1991 “Estudio del curriculum escolar a través de la investigación interna”. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 10, pp. 45-68.
- Elliott, J., 1992 “¿Son los “indicadores de rendimiento” indicadores de la calidad educativa?” Cuadernos de Pedagogía, 206, pp. 56-60.
- Esparcia, J. y J. Noguera, 2000 Aproximación teórico-metodológica a la cultura evaluativa y la evaluación de programas de desarrollo rural. Valencia, Universidad de Valencia, España.
- Fuentes, H. et al. 2004 Teoría Holístico Configuracional de los Procesos Sociales. Santiago de Cuba, Universidad de Oriente, CeeS “Manuel F. Gran”.
- Freire, P., 2004 Cartas a quien pretende enseñar. Ed. 2, Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 11p.
- Freire, P., 2004 Pedagogía de la autonomía. Ed. Paz e Terra, S.A. Brasil.
- García, Ana -Valcacer Muñoz., 2009. La práctica docente de la innovación educativa. Editorial Síntesis. Madrid: ISBN: 978-84-7827-706-3.
- Hernández, M., 2009 Cultura evaluativa en el contexto de la globalización, [en línea], disponible en <<http://miguelhernandez-pedagogia-pedagogia.blogspot.com/2009/12/cultura-evaluativa-en-el-contexto-de-la.html>> [consultado el 5 de febrero de 2010]
- Himmel, E., 2010 Hacia una cultura de evaluación educacional. México, [en línea], disponible en: <<http://www.ifie.edu.mx/Erika%20Himmel.htm>> [consultado el 2 de febrero 2010]

- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Madrid: Laertes.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. En: Denzin, N. & Lincoln, Y. *Handbook of qualitative research*. Segunda Edición. Londres: Sage.
- LOES 2010 Ley Orgánica de Educación Superior. Suplemento Registro Oficial No. 298, martes 12 de octubre de 2010.
- López, J. A. y M. Cámara, 2007 *Scientific Culture and Social Appropriation of the Science*. *Social Epistemology* 21.
- Medina Rivilla, A. y L. M. Villar Angulo, 1995 *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*, Madrid, Editorial Universitas, S.A.
- Ministerio de Finanzas 2012 Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior. Oficio No MINFIN-DM-2012-0897 de 31 de octubre de 2012, el Ministro de Finanzas; Ecuador, pp. 12-18.
- Núñez, J., 2000 *La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar*, España, OEI [en línea], disponible en: <<http://www.oei.es/salactsi/nunez00.htm>> [consultado el 3 de marzo 2011]
- Portal Gallardo, J., 2003 *Evaluación de la calidad de la enseñanza de la licenciatura en Cultura Física de la Universidad de Cienfuegos*, tesis de doctorado, Universidad de Oviedo, España.
- Pozner, P., 1997 *El directivo escolar como gestor de los aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor S.A.
- Ravela, P., 2004 “Los elementos centrales de los procesos de evaluación educativa”. En *Revista internacional MAGISTERIO, Educación y Pedagogía*, núm.10. Bogotá. Cooperativo Editorial MAGISTERIO, pp. 24 – 35.
- Ravela, P., 2006 *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas Didácticas*. PREAL. Santiago de Chile, Editorial San Marino.
- Rizo, M. H., 2002 “Evaluación del docente universitario. Una visión institucional”. Universidad Autónoma de Occidente, *Revista Iberoamericana de Educación*, Colombia.
- Rodríguez, J. G., 2010 “Evaluación de la Docencia, Autonomía y Legitimidad en la Universidad”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*,

ISSN-e 1989-0397, Vol. 3, núm. 1, (Ejemplar dedicado a: Memorias del I Coloquio Iberoamericano) La Evaluación de la Docencia Universitaria y No Universitaria: Retos y Perspectivas, pp. 21-36.

- Rosental, M. y Ludin, 1981 P. Diccionario filosófico. La Habana, Editora Política, 34p.
- Saravia, M., 2002 Evaluación del Profesorado Universitario. Un enfoque desde la Competencia Profesional, tesis de doctorado, Barcelona, España.
- Saravia, M., 2004 Un enfoque desde la competencia profesional, tesis de doctorado, Barcelona, España.
- Sebastián, J., 2006 “La cooperación universitaria para el fomento de la cultura científica”. Revista de Cultura “Pensar Iberoamérica”. núm. 8, abril-junio, [en línea], disponible en: <<http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric08a04.htm>>, [consultado el 2 de febrero 2010]
- Stufflebeam, D., 1983 The CIIP model for program evaluation, en Manaus G. F. et al, (Edes). Evaluation models, Boston: Kluwer- Nijhoff
- Stufflebeam, D. y A. Shinkfield, 1987 Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona, Editorial Paidós.
- Téllez, O., 2009 Campos de reflexión sobre el concepto de cultura. México [en línea], disponible en: <http://www.othontellez.com.mx/index.php?Itemid=55&id=28&option=com_content&task=view>, [consultado el 5 de febrero 2010]
- Vargas, A. E., 2001 La cultura evaluativa: su construcción desde la evaluación docente. Congreso Internacional de Investigación Educativa, San José, Universidad de Costa Rica.
- Velázquez, E. E., 2009 “La educación cubana en el aniversario 50 de la Revolución”. Conferencia Inaugural en el Congreso Internacional Pedagogía 2009, La Habana, Cuba.

La evaluación de desempeño del docente universitario: Una visión desde la experiencia ecuatoriana.

Alcides Aranda Aranda ⁽¹⁾

INTRODUCCIÓN

La evaluación de desempeño a los docentes universitarios de Ecuador, aunque no generalizada ni obligatoria, ya se ha venido aplicando - desde hace varios años- en las universidades, con modelos, métodos, procedimientos e instrumentos diferentes, donde predominan los cuestionarios de opinión aplicada a los estudiantes.

El presente artículo trata sobre la evaluación de desempeño del docente universitario, desde la experiencia de la universidad ecuatoriana. Luego de un análisis de la normativa vigente, en especial el Reglamento de Carrera del Docente e Investigador del Sistema de Educación Superior, se realiza una rápida revisión de los paradigmas y enfoques vinculados con la evaluación del docente. A continuación, en forma esquemática, se propone un modelo de evaluación docente que incorpora las respuestas a las preocupaciones básicas de los evaluadores, como son: los indicadores de calidad, los propósitos de la evaluación, el proceso metodológico, los involucrados, los distintos instrumentos de evaluación, los mecanismos para procesar la información y la presentación de informes de evaluación. Concluye con una propuesta de instrumento, el más requerido en los procesos de evaluación: el cuestionario a los estudiantes.

El modelo de evaluación que se presenta se nutre de los procesos evaluativos que, en esta materia, se vienen desarrollando en la universidad ecuatoriana, y los ajustes

⁽¹⁾ Economista y Contador Público Superior. Master en Evaluación y Prevención de Riesgos Laborales. Master en Gestión de la Calidad. Master en Docencia Universitaria e Investigación Educativa. Especialista e gestión y Administración Universitaria. Especialista en Planeación Estratégica Universitaria. Egresado de la Especialidad de Gestión de Proyectos. Docente de la Universidad de Loja (UNL). Subdecano de la Facultad de Ciencias Administrativas de la UNL. alcides_aranda@yahoo.com

que deben hacerse en atención al mandato constitucional, legal y reglamentario vigentes, que constituyen el referente ineludible al que deben atenerse dichos centros de educación superior.

1. Antecedentes

En la perspectiva de que la evaluación docente sea una práctica institucionalizada y un referente de calidad, la Constitución Política del Estado de 1998 ya contemplaba en el Art. 73 lo siguiente: “La ley regulará la carrera docente y la política salarial, garantizará la estabilidad, capacitación, promoción y justa remuneración de los educadores en todos los niveles y modalidades, a base de la evaluación de su desempeño” (Constitución Política, 1998).

Posteriormente, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) del año 2000, enfatizó la preocupación de que los docentes sean evaluados, cuando en el Art. 53 establecía: “Los profesores de los centros de educación superior serán evaluados anualmente en su trabajo y desempeño académico. En el reglamento de evaluación docente, que será expedido por el CONESUP a partir de una propuesta del CONEA, se establecerán los criterios de evaluación, las formas de participación estudiantil, los estímulos académicos y económicos y las limitaciones a la garantía de estabilidad” (LOES, 2000). A esto se agregaba los roles del docente, que como parte del objeto de evaluación ya fueron identificados en esta misma Ley, cuando en el Art. 50 se contemplaba: “El personal académico de las instituciones del Sistema Nacional de Educación Superior está conformado por docentes, cuyo ejercicio de la cátedra podrá combinarse con la investigación, dirección, gestión institucional y actividades de vinculación con la colectividad”.

Otro dato histórico, que también merece relevarse, es la preocupación por la actualización y estabilidad del docente universitario, expresado en el Art. 34 del Reglamento del Sistema de Educación Superior (2002) donde se señalaba: “Los profesores de las instituciones de educación superior deberán demostrar la actualización permanente de conocimientos en las áreas en las que imparte su materia, para lo cual el CONESUP reglamentará y establecerá los contenidos de la evaluación periódica, la que servirá como garantía de la estabilidad del personal académico, contemplada en los artículos 53 y 55 de la Ley de Educación Superior”.

En atención a estos preceptos legales, el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CONEA) en el año 2004, elaboró una propuesta de evaluación del desempeño docente, la cual fue presentada para su análisis y aprobación del entonces Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), ente que demoró su tratamiento y que al final, decidió dejarlo para que sea incluido en la próxima Constitución del Estado de 2008 y la LOES 2010.

Este antecedente - el borrador de reglamento de evaluación docente del CONEA – ha servido como guía a los procesos evaluativos desarrollados hasta ahora por varias universidades. Actualmente, en referencia a lo que dispone la LOES vigente y el Reglamento de Carrera y Escalafón del Docente e Investigador expedido por el Consejo de Educación Superior (CES), con fecha 31 de octubre de 2012, se tiene, por primera vez, un cuerpo legal que norma, orienta y, a su vez, exige a las universidades aplicar procesos de evaluación del desempeño docente. Por tanto, la intención de nuestra propuesta es facilitar la aplicación y operatividad del referido cuerpo reglamentario.

2. Normativa

La Constitución Política del Estado si bien no hace referencia expresa a la evaluación del desempeño docente, sin embargo topa algunos aspectos vinculados con este proceso, como son: la jubilación, la edad y años de servicio. La disposición transitoria vigésimoprimer, establece: “el Estado estimulará la jubilación de las docentes y los docentes del sector público, mediante el pago de una compensación variable que relacione edad y años de servicio. El monto máximo será de ciento cincuenta salarios básicos unificados del trabajador privado, y de cinco salarios básicos unificados del trabajador privado en general por año de servicios. La ley regulará los procedimientos y métodos de cálculo” (Constitución del Estado, 2008).

Por su parte la LOES vigente en su Art. 6, en cuanto a los Derechos de los profesores o profesoras e investigadores o investigadoras, determina: “Son derechos de los profesores o profesoras e investigadores o investigadoras de conformidad con la Constitución y esta Ley los siguientes: (...). (c) Acceder a la carrera de profesor e investigador y a cargos directivos, que garantice estabilidad, promoción, movilidad y retiro, basados en el mérito académico, en la calidad de la enseñanza impartida, en la producción investigativa, en el perfeccionamiento permanente, sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo”.

Algo nuevo que aporta la LOES, es considerar al docente universitario como servidor público, al establecer en el Art. 70: “los profesores o profesoras e investigadores o investigadoras de las universidades y escuelas politécnicas públicas son servidores públicos sujetos a un régimen propio que estará contemplado en el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior, que fijará las normas que rijan el ingreso, promoción, estabilidad, evaluación, perfeccionamiento, escalas remunerativas, fortalecimiento institucional, jubilación y cesación”(LOES,2010).

Un aspecto que incide en la evaluación del docente son los tipos de docente y tiempo de dedicación. La LOES contempla en el Art. 149: “los profesores o profesoras e investigadores o investigadoras serán: titulares, invitados, ocasionales u honorarios.

Los profesores titulares podrán ser principales, agregados o auxiliares. El reglamento del sistema de carrera del profesor e investigador regulará los requisitos y sus respectivos concursos”. Y en cuanto a la dedicación agrega: “podrá ser exclusiva o tiempo completo, es decir, con cuarenta horas semanales; semiexclusiva o medio tiempo, es decir, con veinte horas semanales; a tiempo parcial, con menos de veinte horas semanales. Ningún profesor o funcionario administrativo con dedicación exclusiva o tiempo completo podrá desempeñar simultáneamente dos o más cargos de tiempo completo en el sistema educativo, en el sector público o en el sector privado. El Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior, normará esta clasificación, estableciendo las limitaciones de los profesores” (LOES, 2010).

Otros aspectos relacionados hacen referencia a los estímulos académicos y económicos correspondientes (Art. 131) y los requisitos para los profesores o profesoras no titulares (Art. 153).

El Reglamento de Carrera y Escalafón del Docente e Investigador (CES, 2012) será analizado en todo su contenido en la propuesta de modelo de evaluación de desempeño del docente que se plantea más adelante.

3. Marco teórico

Un docente es aquel individuo que se dedica a enseñar o que realiza acciones referentes a la enseñanza. La palabra deriva del término latino docens, que a su vez procede de docēre (traducido al español como “enseñar”). En el lenguaje cotidiano, el concepto suele utilizarse como sinónimo de profesor o maestro, aunque su significado no es exactamente igual. (<http://definicion.de/docente/> 2012)

La evaluación del docente ha tenido una fuerte influencia del paradigma cuantitativo propuesto por Tyler en la década de los años cincuenta del siglo pasado. Desde este paradigma, la evaluación docente pone énfasis en la contrastación empírica y la medición objetiva. La evaluación se orienta hacia la comprobación soportada en datos estadísticos. La evaluación se enfoca hacia los resultados o cumplimiento de objetivos. En concreto, es una evaluación sumativa orientada al cumplimiento de objetivos, de resultados o a la eficacia. Se le atribuye un énfasis sancionador y para algunos especialistas se enmarca en el modelo pedagógico conductista.

En contraposición al esquema cuantitativo, surge el paradigma cualitativo propuesto especialmente por Scriven en la década del sesenta del siglo pasado, el cual centra su planteamiento en la persona, en sus criterios y opiniones. La evaluación, antes que valorar los resultados, pone énfasis en los procesos, en el entendido de que si estos están bien, lo estarán los resultados. Esta evaluación es más participativa, sus resultados se enfocan a la implementación de mejoras y es de carácter formativo.

La verdad es que, en la práctica los paradigmas son eclécticos, se utilizan diversas técnicas y métodos en la recolección, análisis e interpretación de la información independientemente del tipo de paradigma al cual se encuentran vinculados. La tendencia actual en la evaluación docente se orienta por un énfasis cualitativo, pero con fuerte apoyo en las técnicas y procedimientos de tipo cuantitativo. Se reconoce la necesidad de dar una mayor solidez a la recolección de datos y una mayor posibilidad de interpretación a la información, sin perder de vista el carácter formativo de la evaluación y la dimensión social que esta tiene, es decir, una evaluación cuanti-cualitativa.

En este aspecto es importante distinguir la diferencia entre medición y evaluación. Medición en educación es asignar números a personas, hechos, propiedades o fenómenos, basándose en una norma pre-establecida, mientras que evaluación es un proceso científico, dirigido a recoger información sobre el comportamiento del objeto evaluado y formular juicios de valor que conducen a la toma de decisiones para el mejoramiento.

Según Robalino (2006), la profesión docente se ha configurado históricamente como el “oficio de enseñar”, como el “acto de transmitir conocimientos”, proceso que implicaba al maestro y al aprendiz. Por ello, los sistemas de formación, carrera profesional, salarios y, ahora último, la evaluación del desempeño, son coherentes con la concepción que la sociedad les ha asignado a los docentes en los sistemas educativos.

Desde una perspectiva amplia, se entiende por carrera docente el sistema de ingreso, ejercicio, estabilidad, desarrollo, ascenso y retiro de las personas que ejercen la profesión docente (Murillo, citado por Robalino 2006).

En el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, PRELAC, de finales del 2002, citado por Robalino, se identifica el nuevo rol protagónico del docente, reflejado en tres dimensiones del trabajo docente: el aprendizaje de los estudiantes, la gestión educativa y las políticas educativas.

Se reconoce que el desempeño docente, desde una visión renovada e integral, puede entenderse como “el proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos; participar en la gestión educativa; fortalecer una cultura institucional democrática, e intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales, para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida”.

En este concepto, se explicitan las tres dimensiones de la profesión antes mencionadas y subyace el reconocimiento de que hay un conjunto de factores que inciden en el desempeño, entre otros: formación inicial, desarrollo profesional en servicio, condiciones de trabajo, niveles salariales, salud, autoestima, compromiso profesional, clima institucional, valoración y prestigio social de la profesión, capital cultural, estímulos, incentivos, carrera profesional, evaluación del desempeño.

La evaluación al docente no es una tarea sencilla, conlleva conflictos y dificultades, entre las cuales se destacan las siguientes: conceptuales, técnico-metodológicos, de gestión política de la evaluación, normativo-legales, culturales y éticas (Mateo, 2000).

En general, los modelos de evaluación de desempeño docente consideran cinco áreas, entre las cuales se pueden mencionar (Labados, 2007).

1. Planificación de las actividades docentes.
2. Ejecución de las actividades docentes.
3. Evaluación de los aprendizajes.
4. Evaluación de la práctica pedagógica.
5. Compromiso con el proyecto educativo institucional.

Asimismo, se han identificado cuatro etapas fundamentales del proceso de evaluación de desempeño docente: (Ibídem)

- La medición, que corresponde al levantamiento y sistematización de la información mediante: (a) la aplicación de los cuestionarios a estudiantes, pares docentes, jefes de carreras y directores de unidades académicas; (b) el procesamiento de la información, y (c) la evaluación de los resultados procesados, que incluye resultados individuales, resultados por carrera, resultados por departamentos y resultados institucionales.
- La calificación, que corresponde a la comunicación de los resultados a los distintos estamentos involucrados. Cada estamento recibe un informe evaluativo en función de los requerimientos hechos para la toma de decisiones.
- La evaluación, que considera el juicio evaluativo en base al análisis de los resultados obtenidos.
- La toma de decisiones y la retroalimentación de mejoramiento, que también son partes del proceso para que la evaluación tenga realmente el impacto deseado.

La evaluación de desempeño docente debe regirse por algunos principios básicos como:

- la evaluación está centrada en las capacidades;
- la evaluación no desconoce la subjetividad y complejidad del proceso, y trata de encontrar procedimientos más objetivos;
- prevalecen las evaluaciones formativas frente a las sumativas;
- la evaluación adopta indicadores que deben diseñarse para fomentar el desarrollo de los conocimientos y capacidades de los profesores especificando las áreas de capacidades u objetivos de mejora;
- el modelo de evaluación docente debe considerar el perfil ideal del maestro previamente elaborado

Los objetivos que deben orientar la evaluación del desempeño de los docentes son, fundamentalmente, los siguientes:

- Mejorar la calidad del trabajo y desempeño académico.
- Proveer a los profesores la información sobre la percepción que la comunidad académica, y especialmente, que los estudiantes tienen de su desempeño para retroalimentar los procesos académicos.
- Contribuir a la permanente actualización de conocimientos y a la capacitación pedagógica de los profesores.
- Proveer a las instituciones de instrumentos para la toma de decisiones relacionadas con la planificación de actividades de su personal académico.
- Garantizar la estabilidad y promoción del personal académico idóneo.
- Promover la cultura de evaluación en un ambiente de interacción entre actores que ejercen la libertad académica con responsabilidad.

Modelo de Evaluación

Para poder comprender didácticamente el proceso de evaluación del docente, se hará una descripción del mismo, desde las preguntas básicas que nos hacemos los evaluadores: ¿qué evaluar?, ¿para qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿con qué evaluar?, ¿quiénes evalúan?, ¿cuándo evaluar?, y ¿cómo es el informe de evaluación?

¿Qué evaluar?

El Art. 64 del Reglamento Carrera y Escalafón del Docente e Investigador (RCEDI), señala que la evaluación debe ser integral y abarcar las funciones de docencia, investigación y dirección o gestión académica. En este marco de las actividades

que son objeto de evaluación docente, de acuerdo a los Art. 6, 7 y 8 del referido Reglamento, se han diseñado los indicadores de calidad, de los cuales se derivan las preguntas a ser consideradas en los diferentes instrumentos de evaluación. Por tanto, son las mismas actividades previstas en el RCEDI, pero redactadas como indicadores para facilitar su evaluación.

Los indicadores de calidad que se proponen son los siguientes:

Docencia:

- Evidencia de que el docente diseña y elabora libros, material didáctico, guías docentes o syllabus.
- Evidencia de que el docente prepara y actualiza las clases, seminarios, talleres, entre otros.
- Evidencia de que el docente imparte las clases presenciales, virtuales o en línea, de carácter teórico o práctico, en la institución o fuera de ella, bajo responsabilidad y dirección de la misma.
- Evidencia de que el docente realiza orientación y acompañamiento a través de tutorías presenciales o virtuales, individuales o grupales.
- Evidencia de que el docente realiza visitas de campo y docencia en servicio.
- Evidencia de que el docente realiza dirección, seguimiento y evaluación de prácticas y pasantías profesionales.
- Evidencia de que el docente prepara, elabora, aplica y califica los exámenes, trabajos y prácticas.
- Evidencia de que el docente realiza dirección y tutoría de trabajos para la obtención del título, con excepción de tesis doctorales o de maestrías de investigación.
- Evidencia de que el docente dirige y participa en proyectos de experimentación e innovación docente.
- Evidencia de que el docente diseña e imparte cursos de educación continua o de capacitación y actualización.
- Evidencia de que el docente participa en actividades de proyectos sociales, artísticos, productivos y empresariales de vinculación con la sociedad articulados a la docencia e innovación educativa.
- Evidencia de que el docente tiene activa participación y organización de colectivos académicos de debate, capacitación o intercambio de experiencias de enseñanza.

- Evidencia de que el docente hace uso pedagógico de la investigación y la sistematización como soporte o parte de la enseñanza.

Investigación:

- Evidencia de que el docente diseña, dirige y ejecuta proyectos de investigación básica, aplicada, tecnológica y en artes, que suponen creación, innovación, difusión y transferencia de los resultados obtenidos.
- Evidencia de que el docente realiza investigación para la recuperación, fortalecimiento y potenciación de los saberes ancestrales.
- Evidencia de que el docente diseña, elabora y pone en marcha metodologías, instrumentos, protocolos o procedimientos operativos o de investigación.
- Evidencia de que el docente realiza investigación en laboratorios, centros documentales y demás instalaciones habilitadas para esta función, así como en entornos sociales y naturales.
- Evidencia de que el docente realiza asesoría, tutoría o dirección de tesis doctorales y de maestrías de investigación.
- Evidencia de que el docente participa en congresos, seminarios y conferencias para la presentación de avances y resultados de sus investigaciones.
- Evidencia de que el docente diseña, gestiona y participa en redes y programas de investigación local, nacional e internacional.
- Evidencia de que el docente participa en comités o consejos académicos y editoriales de revistas científicas y académicas indexadas y de alto impacto científico o académico.
- Evidencia de que el docente difunde los resultados y beneficios sociales de la investigación, a través de publicaciones, producciones artísticas, actuaciones, conciertos, creación u organización de instalaciones y de exposiciones, entre otros.
- Evidencia de que el docente dirige o participa en colectivos académicos de debate para la presentación de avances y resultados de investigaciones.
- Evidencia de que el docente se vincula con la sociedad a través de proyectos de investigación e innovación con fines sociales, artísticos, productivos y empresariales (excepto actividades de consultoría y prestación de servicios institucionales).

Dirección o gestión académica

- Evidencia de que el docente participa en el gobierno y dirección de la universidad.

- Evidencia de que el docente participa en la dirección y gestión de los procesos de docencia e investigación en sus distintos niveles de organización académica e institucional (incluye los que realiza en el CES, CEAACES, SENESCYT, institutos públicos de investigación y comisiones de evaluación de desempeño académico).
- Evidencia de que el docente participa en la organización o dirección de eventos académicos nacionales o internacionales.
- Evidencia de que el docente participa en el diseño curricular de carreras y programas de estudios de grado y postgrado.

Adicionalmente, de acuerdo al Art. 67 del RCEDI, existen tres componentes de la evaluación integral:

- **Autoevaluación.-** Es la evaluación que el personal académico realiza periódicamente sobre su trabajo y su desempeño académico.
- **Coevaluación.-** Es la evaluación que realizan pares académicos y directivos de la institución de educación superior.
- **Heteroevaluación.-** Es la evaluación que realizan los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje impartido por el personal académico.

En la evaluación a estos componentes se aplicará una ponderación por funciones, que tendrá los siguientes pesos:

- Para las actividades de docencia: autoevaluación 10-20%; coevaluación de pares 20-30% y de directivos 20-30%, y heteroevaluación 30-40%.
- Para las actividades de investigación: autoevaluación 10-20%; coevaluación de pares 40-50% y de directivos 30-40%.
- Para las actividades de dirección o gestión académica: autoevaluación 10-20%; coevaluación de pares 20-30% y directivos 30-40%, y heteroevaluación 10-20%.

Se entiende que la decisión de ubicar el peso único y preciso dentro de estos rangos es de la institución, dependiendo de su particular realidad.

Los resultados de la evaluación integral y de sus componentes serán públicos. En caso de que el personal académico combine actividades de docencia, investigación y gestión, la ponderación de la evaluación sobre cada una de las mismas será equivalente al número de horas de dedicación a cada una de ellas.

¿Para qué evaluar?

Uno de los principios básicos de toda evaluación es que esta debe servir siempre para mejorar la calidad de los procesos académicos, orientados hacia la excelencia, y por tanto, sus resultados estarán encaminados a implementar acciones de mejora,

a partir de la identificación de fortalezas y debilidades, y no como medio para impulsar actos punitivos ni sancionadores.

El RCEDI, se refiere a este aspecto, al vincular los resultados de la evaluación con la promoción del personal académico, cuando exige haber obtenido como mínimo los siguientes puntajes en los dos últimos periodos académicos:

- el 70% del puntaje de la evaluación integral, para promoverse de titular auxiliar 1 a titular auxiliar 2; y, de titular auxiliar 2 a titular agregado 1 (Art. 54);
- el 75% del puntaje de la evaluación integral, para promoverse de titular agregado 1 a titular agregado 2; y, de titular agregado 2 a titular agregado 3 (Art. 55).
- el 80% del puntaje de la evaluación integral, para promoverse de titular principal 1 a titular principal 2; y, de titular principal 2 a titular principal 3 (Art. 56);
- el 80% del puntaje de la evaluación integral, para promoverse de titular principal investigador 1 a titular principal investigador 2; y, de titular principal investigador 2 a titular principal investigador 3 (Art. 57).

Pero adicionalmente, lo que preocupa a los docentes es que, en el Art. 74 del RCEDI de entre las causas de cesación o separación definitiva del cargo, que incidirá en su estabilidad, está cuando este haya obtenido:

- dos veces consecutivas una evaluación integral de desempeño inferior al 60%;
- cuatro evaluaciones integrales de desempeño inferiores al 60%.

En todo caso, el procedimiento que las Instituciones de Educación Superior adopten para cumplir estos fines deberá observar el debido proceso.

¿Cómo evaluar?

Para responder a esta pregunta, debemos formularnos, a su vez, otras cuyas respuestas son fundamentales para iniciar el proceso de evaluación en el marco normativo vigente:

- ¿La institución tiene en ejecución un proyecto de evaluación de desempeño docente antes de que entre en vigencia el RCEDI?
- De ser así, ¿El proyecto considera la evaluación integral del docente, es decir, las funciones de docencia, investigación y dirección y gestión académica con los componentes de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación?
- De no tener lo anterior o tenerlo en forma parcial es importante considerar las siguientes acciones:
 - a) Diseñar o rediseñar el proyecto de evaluación de desempeño docente, que incluye los instrumentos (con orientación a ser aplicado mediante el uso de un

software informatizado) a cargo de la Unidad encargada de la evaluación de la Institución.

- b) Elaborar y aprobar el Reglamento de Carrera y Escalafón del Docente e Investigador propio de la Institución, donde un capítulo hará referencia a la evaluación docente (Disposición Transitoria Cuarta del RCEDI).
- c) Designar una Comisión de Evaluación, para el caso de docencia e investigación, conformada por pares académicos (Art. 68, RCEDI).
- d) Designar dos comisiones de evaluación, la una por pares y la otra por personal académico para el caso de actividades de dirección o gestión académica (Art. 68 RCEDI).
- e) Coordinar acciones con las comisiones especiales designadas para ubicar al personal académico en el nuevo escalafón (Disposición Transitoria Quinta del RCEDI). Estas comisiones, con seguridad tomarán en cuenta los tipos de personal académico (Art. 5) y la distribución del tiempo del personal académico (Art. 11), lo cual se presenta a continuación en la siguiente tabla:

Tabla 1. Tipos de docentes, dedicación y título requerido

TIPO PROFESOR	CATEGORÍA	TIEMPO DEDICACIÓN	TOTAL HORAS	HORAS CLASE	HORAS NO DOCENTES	TITULO
TITULAR	PRINCIPAL	TC	40	3-18*	37-24	PhD.
		MT	20	10	10	PhD.
		TP	-20	2-9	17-10	PhD.
	AGREGADO	TC	40	3-18	37-24	MSc.
		MT	20	10	10	MSc.
		TP	-20	2-9	17-10	MSc.
	AUXILIAR	TC	40	3-18	37-24	MSc.
		MT	20	10	10	MSc.
		TP	-20	2-9	17-10	MSc.
	INVESTIGADOR	TC	40	-	-	PhD.
NO TITULAR	INVITADO	TC	40	3-18	37-24	PhD.
		MT	20	10	10	PhD.
		TP	-20	2-9	17-10	PhD.
	OCASIONAL	TC	40	3-18	37-24	MSc.
		MT	20	10	10	MSc.
		TP	-20	2-9	17-10	MSc.
	HONORARIO	TC	40	3-18	37-24	MSc.
		MT	20	10	10	MSc.
		TP	-20	2-9	17-10	MSc.

* Excepto el rector, vicerrectores, decanos y subdecanos que tienen una asignación especial según Art. 11 del RCEDI.

Fuente: Estadísticas Universitarias 1999-2009.

- Capacitar al equipo evaluador.
- Disponer del distributivo de trabajo docente aprobado, correspondiente al período motivo de la evaluación. Este distributivo es fundamental para establecer el tipo de evaluación que se va a aplicar a los docentes. Habrán docentes que realizan lo siguiente:
 - (a) docentes que solamente realizan docencia;
 - (b) docentes que realizan docencia e investigación;
 - (c) docentes que realizan docencia con investigación y Dirección y Gestión Académica;
 - (d) docentes que realizan únicamente Dirección y Gestión Académica.
- La elaboración del distributivo de trabajo docente en el marco del RCEDI, debe contar con un instructivo que permita asignar con equidad las horas semanales correspondiente a las distintas actividades no docentes como por ejemplo: tutorías, dirección, seguimiento y evaluación de prácticas y pasantías profesionales, etc. Este modelo de distributivo de trabajo docente puede tener la siguiente estructura:

Tabla 2. Modelo distributivo de trabajo docente

Período académico: _____							
Nº	Apellidos y Nombres	TC, MT TP ¹	Materias y otras actividades docentes y no docentes	Nº H/D (A)	Nº H/I (B)	Nº H/GA (C)	Total D= A+B+C
1							
2							
3							

TC: Tiempo completo

MT: Medio tiempo

TP: Tiempo parcial

- Elaborar y validar el programa informático para aplicar la evaluación de desempeño docente.
- Aplicar los instrumentos de evaluación a los distintos informantes a efectos de recolectar la información (a través del sistema informático, aunque algunos instrumentos en forma física).
- Tabular, procesar y analizar los resultados de la información procesada.
- Elaborar el borrador de informe que refleje la valoración individual de desempeño docente.
- Socializar y aprobar el informe final de evaluación de desempeño docente.
- Comunicar a los docentes los resultados de la evaluación.
- Receptar y atender posibles apelaciones.
- Formular, aprobar y aplicar planes de mejora.

Es importante que estas actividades se las ubique en un cronograma de trabajo, como el que a continuación se detalla:

Tabla 3. Cronograma de trabajo para la evaluación de desempeño docente.

N°	Tiempo/Semanas Actividades	Mes 1				Mes 2				Mes 3				Mes 4				Mes 5				Mes 6			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1	Definir e rediseñar el proceso de evaluación de desempeño docente.	XX	XX	XX	XX	XX																			
2	Elaborar y aprobar el Reglamento de Carrera y Escalafón del Docente e Investigador propio de la institución.	XX	XX	XX	XX																				
3	Designar una Comisión de Evaluación, para el caso de docentes e investigadores, conformada por pares evaluadores.					XX																			
4	Designar dos comités de evaluación: uno, por pares y la otra, por personal académico para el caso de actividades de dirección o gestión académica.					XX																			

1	Coordinar reuniones con los comités especiales designados para velar el personal académico en el nuevo escalafón.		XX				
2	Decidir, velar y aprobar el proyecto de evaluación de desempeño docente.		XX				
3	Capacitar al equipo evaluador.			XX			
4	Organizar el desarrollo de trabajo docente aprorpiado, correspondiente al período previo de evaluación.			XX			
5	Revisar y velar el proceso evaluativo.	XXXX	XXXX				
6	Apliar los instrumentos de evaluación a los distintos instrumentos de calidad.			X	X	XX	
7	Velar, procesar y analizar los resultados.					XX	
8	Revisar el contenido de trabajo de evaluación.					XXX	
9	Decidir y aprobar el trabajo final de evaluación.						
10	Comunicar a los docentes los resultados de la evaluación.					XX	
11	Recopilar y analizar posibles apelaciones.						XX
12	Formar, aprobar y aplicar planes de mejora.				X	X	XXXX

Fuente: Elaboración propia, 2012.

¿Quiénes evalúan?

Existen varios actores que intervienen en el proceso de evaluación al docente universitario. En el Art. 68 del RCEDI se señala que estos actores son:

- (a) el docente que se autoevalúa en docencia, investigación y dirección o gestión académica, en caso de que tenga asignada en su distribución de trabajo docente

las tres áreas, caso contrario solamente en las que tenga responsabilidad (autoevaluación);

- (b) la Comisión de pares académicos 1 evalúa la docencia e investigación (coevaluación);
- (c) los directivos evalúan la docencia e investigación (coevaluación);
- (d) la comisión de pares académicos 2 evalúa la dirección o gestión académica (coevaluación);
- (e) el personal académico evalúa la dirección o gestión académica (coevaluación);
- (f) los estudiantes evalúan la docencia y la dirección o gestión académica (heteroevaluación).

Esto nos indica que no todos los informantes opinan sobre la totalidad de las responsabilidades del docente y que los informantes intervendrán en una evaluación dependiendo de la distribución de trabajo docente que este tenga.

Tabla 4. Distribución de los informantes según el tipo de evaluación

INFORMANTES	DOCENCIA				INVESTIGACIÓN			DIRECCION O GESTION ACADÉMICA			
	Aut.	Coeval.		Het.	Aut.	Coeval.		Aut.	Coeval.		Het.
		Pares	Dir.			Pares	Dir.		Pares	Pers. Ac.	
El profesor	X				X			X			
Comisión de pares académicos 1		X				X					
Autoridades académicas			X				X				
Comisión de pares académicos 2									X	X	
Personal académico									X	X	
Estudiantes				X							X

Fuente: Elaboración propia, 2012.

¿Con qué evaluar?

De acuerdo al Art. 65 del RCEDI, los instrumentos y procedimientos de la evaluación integral de desempeño deberán ser elaborados y aplicados por la unidad encargada

de la evaluación de la Institución de Educación Superior, de conformidad con la normativa que expida el CEAACES y los criterios establecidos en el Reglamento. Al respecto, se recomienda utilizar los siguientes tipos de instrumentos:

Tabla 5. Tipos de evaluación, informantes e instrumentos

TIPO DE EVALUACIÓN	INFORMANTE	TIPO DE TÉCNICA E INSTRUMENTO
AUTOEVALUACIÓN	El docente	Entrevista-guía: (Cuestionario 1)
COEVALUACIÓN	Comisión de pares académicos 1	Entrevista-guía: (Cuestionario 2)
	Autoridades Académicas	Entrevista-guía: (Cuestionario 3)
	Comisión de pares académicos 2	Entrevista-guía: (Cuestionario 4)
	Personal Académico	Entrevista-guía: (Cuestionario 5)
HETEROEVALUACIÓN	Estudiantes	Encuesta-cuestionario: (Cuestionario 6)

Fuente: Elaboración propia, 2012.

Estos instrumentos, en especial, los de coevaluación, pueden complementarse con la presentación y revisión de documentos en calidad de evidencias que permitan mejorar la valoración del informante.

Para el caso de los instrumentos a ser aplicados a los estudiantes, se lo haría a través del sistema informático, el cual debe tener un manual de usuario y solamente se abrirá en determinadas fechas. En caso de que el docente imparta varias asignaturas, el cuestionario debe ser por cada una de ellas, dado que el informe es por profesor y asignatura.

Los reactivos a elaborar tienen como referente las actividades de docencia, investigación y dirección y gestión académica.

En la elaboración de los instrumentos se recomienda que las preguntas tengan estas características: claridad, que soliciten información específica, que tengan una sola interpretación y por tanto, no requieran dos respuestas, que pidan hechos y no razones, que no sugieran la respuesta y que estén organizadas de tal suerte que faciliten la tabulación.

En este artículo se presenta una muestra: el cuestionario 6: “Encuesta-cuestionario dirigido a estudiantes”. Tomar en cuenta que las preguntas han sido diseñadas con relación a los indicadores de calidad pertinentes (Docencia y Dirección y Gestión Académica como lo recomienda la norma) - Ver Anexo 1.

Luego de la tabulación de los instrumentos, la presentación de los resultados puede hacerse en el mismo sistema diseñado para el efecto o en una hoja en Excel, cuyo formato se presenta a continuación:

Tabla 6. Modelo de valoración y ponderación de la evaluación docente

Período Académico: _____

TIPO DE EVALUACIÓN	PROFESOR	Asignaturas y otras actividades docentes y no docentes		DOCENCIA				INVESTIGACIÓN				DIRECCION Y GESTIÓN ACADÉMICA				Observaciones						
				Nombre		Curso/Paral.		Carrera		Eval.		Eval.		Eval.				Total Gest. Acad.	Prom. Total			
										Auto ev. (10-20)	Pares (20-30)	Directivos (20-30)	Estud. anti (30-40)	Autoev. v. (10-20)	Pares (40-50)					Directivos (30-40)	Eval. Direct (30-40)	Eval. Estud. (10-20)
Dedica.	Nombre	Asignatura 1	Asignatura 2	Otras Doc.	Promedio	Asignatura 1	Asignatura 2	Otras D. e I.	Promedio	Asignatura 1	Asignatura 2	Otras D. e I.	Promedio	Asignatura 1	Asignatura 2	Otras D. e I.	Promedio	Recomendac.	Incentivos			
1 D (100%)	Prof. A					X	X	X	X	X	X											
						X	X	X	X	X	X											
						X	X	X	X	X	X											
						X	X	X	X	X	X											
2 D (.%) I (.%)	Prof. B					X	X	X	X	X	X											
						X	X	X	X	X	X											
						X	X	X	X	X	X											
						X	X	X	X	X	X											
3 D (.%) G.A. (.%)	Prof. C					X	X	X	X	X	X											
						X	X	X	X	X	X											
						X	X	X	X	X	X											
						X	X	X	X	X	X											
4 D (.%) I (.%) G.A. (.%)	Prof. D					X	X	X	X	X	X											
						X	X	X	X	X	X											
5 G.A. (100%)	Prof. E																					

Fuente: Elaboración propia, 2012.

Nota: Para los pesos de la primera columna tomar en cuenta lo señalado en el Art. 67 del RCEDI: “En caso de que el personal académico combine actividades de docencia, investigación y gestión, la ponderación de la evaluación sobre cada una de las mismas será equivalente al número de horas de dedicación a cada una”.

¿Cuándo evaluar?

La evaluación del desempeño docente se debe realizar por cada período académico que esté en vigencia en la Institución y que, generalmente es anual o semestral.

Se recomienda que la aplicación de los cuestionarios a los estudiantes no se lo haga, ni al inicio del periodo académico (porque no disponen de suficiente información del docente) ni al final del mismo (para no tener resultados sesgados por incidencia de las calificaciones finales), sino a la mitad del periodo.

Hay que procurar que los resultados o informes de autoevaluación deben emitirse tan pronto concluya el período académico.

¿Cómo son los informes de evaluación?

El informe de evaluación de desempeño deberá tener un formato estandarizado y contener el reporte de cada uno de los docentes. Este formato debe incluir el siguiente contenido:

1. Presentación.
2. Procedimiento metodológico.
3. Resultados:
 - 3.1. Cuadro de resultados específicos (valoraciones a nivel de docente). Es similar al cuadro de valoración y ponderación docente.
 - 3.2. Cuadro de resultados generales (valoraciones a nivel de carrera, tipo de evaluación y funciones).
4. Conclusiones y recomendaciones.
5. Propuesta de Plan de Mejora (derivado de la identificación de fortalezas y debilidades cuyos puntajes sean menores a 75%).
6. Anexos.

CONCLUSIONES

Generalmente, en Ecuador la evaluación del desempeño docente ha venido considerando solamente las actividades de docencia. Ahora se incorporan las actividades de investigación, vinculación con la colectividad (dentro de docencia) y las de dirección y gestión académica, por ser de carácter de integral.

Por otra parte, tradicionalmente la evaluación del desempeño docente se ha venido realizando solamente con la opinión del estudiante, es decir, la heteroevaluación. Ahora debe incorporarse la coevaluación con la opinión de pares y de directivos y la autoevaluación del propio docente;

Las actividades a desempeñar por parte del docente están establecidas en el Reglamento respectivo, las cuales para facilitar su operatividad, se las ha convertido en indicadores.

Al ampliarse el objeto de la evaluación del docente, se amplían las ponderaciones o pesos específicos a ser considerados en la valoración, así como también los informantes de calidad y los tipos de instrumentos.

A los docentes no se los evaluará de la misma forma. El tipo de evaluación dependerá de la distribución de trabajo docente que tenga en el periodo académico motivo de la evaluación.

La evaluación del desempeño docente, no obstante, estar normada en el Reglamento de Carrera y Escalafón emitido por la IES requerirá de un Reglamento de la propia universidad donde, entre otros aspectos, se debe especificar la composición de las comisiones de pares 1 y 2.

Los resultados de la evaluación están vinculados a procesos de promoción de categorías; pero también a probables sanciones relacionadas con su estabilidad, en caso de que no supere los puntajes mínimos establecidos en la norma.

BIBLIOGRAFÍA

- Asamblea Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador, Quito.
- Asamblea Nacional. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior. Ecuador, Quito.
- CINDA. (2007). Evaluación del Desempeño Docente y Calidad de la Docencia Universitaria. Santiago de Chile.
- Congreso Nacional del Ecuador. (1998). Constitución Política del Estado. Ecuador, Quito.
- Congreso Nacional. (2000). Ley de Educación Superior. Ecuador, Quito.
- Consejo de Educación Superior. (2012). Reglamento de Carrera y Escalafón del Docente e Investigador del Sistema de Educación Superior. Ecuador, Quito.
- FENAPUPE. (2012). Propuesta de Reglamento de Carrera y Escalafón del Docente e Investigador. Ecuador, Quito.
- Rizo, Moreno Héctor Eli. (2002). Evaluación del Docente Universitario. Una Visión Institucional. Colombia, Bogotá.
- Robalino, Campos Magali. (2006). Carrera y Evaluación Docente en América Latina Una mirada desde una perspectiva renovada de la profesión docente. Ecuador, Quito.

Anexo 1. Encuesta dirigida a estudiantes.

Universidad de _____

EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE

Sr(a):

El objetivo de la presente encuesta es conocer su opinión respecto del desempeño de los señores docentes, a fin de identificar sus fortalezas y debilidades para con ello, implementar acciones de mejora, promoción e incentivos, orientadas siempre a mejorar la calidad y excelencia de los procesos formativos.

I. DATOS GENERALES:

Facultad:

Carrera:

Materia:

Docente:

Período Académico:

Fecha:

II. DATOS ESPECÍFICOS:

Dígnese responder las preguntas planteadas a continuación, marcando una X en el casillero que está al frente de cada una de ellas, considerando la siguiente escala de valoración:

A= Totalmente (76% -100%)

B= En su mayor parte (51% - 75%)

C= Parcialmente (26% - 50%)

D= Ninguna (0% - 25%)

N/A = No Aplica / No conoce (No aplica significa que al docente no le corresponde realizar esa actividad)

N°	DOCENCIA: INDICADORES/PREGUNTAS:	A	B	C	D	N / A
1	Indicador 1: Evidencia de que el docente diseña y elabora libros, material didáctico, guías docentes o syllabus.					
1.1	¿El docente prepara y entrega al inicio del período académico, el syllabus de la asignatura?					
1.2	¿El docente entrega los resultados del aprendizaje a sus estudiantes en la asignatura?					
1.3	¿El docente informa a los estudiantes los esfuerzos y métodos de evaluación de los conocimientos?					
1.4	¿El docente diseña y utiliza material didáctico para facilitar el aprendizaje?					
1.5	¿El docente como parte de los recursos didácticos utiliza las TICs para facilitar el aprendizaje?					
1.6	¿El docente elabora libros para facilitar a sus estudiantes el conocimiento y la práctica del aprendizaje?					
2	Indicador 2: Evidencia de que el docente prepara y actualiza las clases, seminarios, talleres, entre otros.					
2.1	¿El docente desarrolla que planifica y prepara bien las clases que imparte?					
2.2	¿El docente desarrolla que actualiza periódicamente la forma de impartir las clases?					
2.3	¿El docente es puntual en la entrega de clases?					
2.4	¿El docente distribuye, en forma adecuada, el tiempo de trabajo en el aula, laboratorio o centro de prácticas?					
3	Indicador 3: Evidencia de que el docente imparte las clases presenciales, virtuales o en línea, de carácter teórico o práctico, en la institución o fuera de ella, bajo responsabilidad y dirección de la misma.					
3.1	¿Las actividades que desarrolla el docente en el aula, en el laboratorio o centro de prácticas se ajustan a los objetivos y contenidos previstos?					
3.2	¿El docente utiliza métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje adecuados?					
3.3	¿Los materiales y demás recursos didácticos que utiliza el docente facilitan el aprendizaje?					
3.4	¿El docente desarrolla bien la teoría y conocimientos técnicos de la asignatura que imparte?					
3.5	¿Los contenidos e información que el docente imparte a los estudiantes como parte del syllabus son pertinentes y están actualizados?					
3.6	¿El docente evidencia una buena coordinación entre las clases teóricas y prácticas que imparte?					
3.7	¿El docente da respuestas satisfactorias a los inquietudes que formulan los estudiantes en clase?					
3.8	¿El docente promueve la participación individual y grupal de los estudiantes en clase?					
3.9	¿La bibliografía que proporciona el docente se actualiza, relevante y pertinente a los contenidos que imparte en la asignatura?					
3.10	¿Los contenidos que imparte el docente están relacionados con la realidad local y nacional?					
3.11	¿El docente tiene suficiente capacidad para enseñarse en forma verbal y visual con sus estudiantes?					
3.12	¿El docente reconoce los logros e limitaciones de los estudiantes?					

3.13	¿El docente demuestra con los estudiantes actitudes de respeto e independencia de pensamiento?					
3.14	¿El docente demuestra un elevado nivel de cumplimiento de la normatividad de la institución?					
4	Indicador 4: Evidencia de que el docente realiza orientación y acompañamiento a través de tutorías presenciales o virtuales, individuales o grupales.					
4.1	¿El docente, fuera del aula, orienta a los estudiantes a través de tutorías virtuales o presenciales, el desarrollo de sus temas y dudas relacionadas de aprendizaje?					
4.2	¿El docente, fuera del aula, realiza un acompañamiento personalizado a través de tutorías individuales o grupales a los estudiantes sobre el desarrollo de sus temas y actividades de aprendizaje?					
4.3	¿El docente es ejemplo de honestidad, tolerancia y de respeto?					
5	Indicador 5: Evidencia de que el docente realiza visitas de campo y docencia en servicio.					
5.1	¿El docente realiza visitas de campo y docencia en servicio?					
6	Indicador 6: Evidencia de que el docente realiza dirección, seguimiento y evaluación de prácticas y pasantías profesionales.					
6.1	¿El docente realiza la dirección, seguimiento y evaluación de prácticas profesionales?					
6.2	¿El docente realiza la dirección, seguimiento y evaluación de prácticas pre-profesionales (prácticas curriculares) y/o pasantías profesionales?					
7	Indicador 7: Evidencia de que el docente prepara, elabora, aplica y califica los exámenes, trabajos y prácticas.					
7.1	¿El docente demuestra que prepara los exámenes, trabajos y prácticas?					
7.2	¿El docente demuestra que aplica la evaluación de los aprendizajes acorde a los criterios establecidos en el syllabus y a los competencias trabajadas en el curso?					
7.3	¿El docente evalúa, califica y revisa los aprendizajes con justicia, equidad y transparencia?					
8	Indicador 8: Evidencia de que el docente realiza dirección y tutoría de trabajos para la obtención del título, con excepción de tesis doctorales o de maestrías de investigación.					
8.1	¿El docente realiza con precisión la dirección y tutoría de los trabajos para la obtención del título?					
9	Indicador 9: Evidencia de que el docente dirige y participa en proyectos de experimentación e innovación docente.					
9.1	¿El docente dirige proyectos de experimentación e innovación docente?					
9.2	¿El docente participa en proyectos de experimentación e innovación docente?					
10	Indicador 10: Evidencia de que el docente diseña e imparte cursos de educación continua o de capacitación y actualización.					
10.1	¿El docente diseña cursos de educación continua, capacitación e actualización?					
10.2	¿El docente imparte cursos de educación continua, capacitación e actualización?					
11	Indicador 11: Evidencia de que el docente participa en actividades de proyectos sociales, artísticos, productivos y empresariales de vinculación con la sociedad articulados a la docencia e innovación educativa.					

11.1	¿El docente participa en proyectos de carácter social, artísticos, productivos e innovadores de vinculación con la sociedad articulados a la docencia?					
11.2	¿El docente participa en proyectos de carácter social, artísticos, productivos e innovadores de vinculación con la sociedad articulados a la investigación científica?					
12	Indicador 12: Evidencia de que el docente tiene activa participación y organización de colectivos académicos de debate, capacitación o intercambio de experiencias de enseñanza.					
12.1	¿El docente participa en la organización de colectivos académicos de debate?					
12.2	¿El docente participa en la organización de colectivos académicos para la capacitación o intercambio de experiencias de enseñanza?					
13	Indicador 13: Evidencia de que el docente hace uso pedagógico de la investigación y la sistematización como soporte o parte de la enseñanza.					
13.1	¿El docente realiza investigación formativa como parte de la enseñanza y aprendizaje?					

GESTIÓN ACADÉMICA: INDICADORES/PREGUNTAS		A	B	C	D	N / A
25	Indicador 25: Evidencia de que el docente participa en el gobierno y dirección de la universidad.					
25.1	¿La participación del docente en el gobierno y dirección de la Universidad es eficiente y eficaz?					
26	Indicador 26: Evidencia de que el docente participa en la dirección y gestión de los procesos de docencia e investigación en sus distintos niveles de organización académica e institucional (incluye los que realiza en el CES, CEAACES, SENESCYT, institutos públicos de investigación y comisiones de evaluación de desempeño académico).					
26.1	¿La participación del docente en la dirección y gestión de procesos de docencia e investigación es eficiente y eficaz?					
27	Indicador 27: Evidencia de que el docente participa en la organización o dirección de eventos académicos nacionales o internacionales.					
27.1	¿La participación del docente en la organización o dirección de eventos académicos nacionales o internacionales es eficiente y eficaz?					
28	Indicador 28: Evidencia de que el docente, participa en el diseño curricular de carreras de grado y programas de estudios de postgrado.					
28.1	¿El docente participa en el diseño curricular de carreras de pregrado y posgrado?					

Sugerencias:

Gracias por su colaboración

Evaluación del desempeño docente: experiencia en una universidad ecuatoriana.

Héctor González Samé ⁽¹⁾

INTRODUCCIÓN

En todo sistema, la evaluación ha sido un proceso que define su funcionamiento, y se da en los sujetos que son parte del mismo. Sean sistemas educativos, sociales, político, religiosos, económicos, en fin todos han sido, a lo largo del tiempo, sometidos a este proceso, teniendo como consecuencia cambios en el grupo o en el individuo, quienes a su vez han hecho el reajuste para el logro de los objetivos trazados.

En la historia del desarrollo educativo de las últimas décadas, la bibliografía existente es reciente sobre el tema de los indicadores que tienen algún grado de asociación con los resultados del aprendizaje de los estudiantes y con otros elementos de su desarrollo personal. Por tanto, es un área nueva, pero muy concisa en sus ideas. Es así que durante varias décadas se trabajó pensando que las condiciones socioeconómicas y culturales externas eran demasiado influyentes para el sistema educativo, y que estas influirían en las posibilidades de éxito de los escolares, y por tanto, muy poco se podía hacer al interior de las escuelas para aminorar estos acrecentados y muy fuertes factores externos.

En las décadas de los años cincuenta hasta los ochenta, la investigación educativa reforzó este hipotético hecho. En el último decenio los sistemas educativos latinoamericanos han privilegiado los esfuerzos encaminados al mejoramiento de la calidad de la educación, y en este empeño se ha identificado que el desempeño profesional del docente es un factor muy influyente y básicamente determinante para el logro del salto cualitativo de la gestión educativa.

⁽¹⁾ Docente Titular Agregado de la Universidad Politécnica Salesiana de Cuenca, Ecuador. Licenciado en Educación, especialidad Historia y Ciencias Sociales. Licenciado en Historia del Arte. Especialista en Metodología de la Enseñanza. Especialista en procesos de Evaluación Institucional. Magíster en Educación Superior. heglez@hotmail.com

Hoy se aprecia un cierto consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo dependen fundamentalmente de la calidad del desempeño de sus docentes.

En los últimos 12 años, fueron aplicados sistemas de evaluación y/o acreditación a nivel nacional en varios países de Latinoamérica, acompañados de cambios legales; pero en otros países no se hizo ni reformas ni cambios legales. A partir del año 2000, Ecuador formó parte del grupo que quería cambios en la educación a través de la evaluación y, en ese año, surge la política de evaluación y acreditación cuando se expide la Ley de Educación Superior por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA), en la que, en su Capítulo VI: Del gobierno de las Instituciones del Sistema Nacional de Educación Superior, en su Artículo 29 establece: “Los órganos colegiados de los centros de educación superior que se conformarán de manera obligatoria serán la Comisión de Evaluación Interna y la Comisión de Vinculación con la Colectividad, cuyos fines, organización, integración, atribuciones y deberes deberán ser normados por el estatuto, de conformidad con esta ley”

En la actualidad los docentes, a la par que los alumnos, se han convertido en uno de los bienes más preciados para las organizaciones educativas, de ahí los esfuerzos por retener a los mejores, y así mismo, potenciar a quienes presentan debilidades en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Por ello, para que una institución crezca su número de docentes con niveles altos de excelencia, debe crecer a la par de ella.

En nuestro medio existe un pasado oscuro y triste, ya que no se destinaban muchos recursos para capacitación del docente, y como respuesta no se evidenciaban buenos resultados. Este proceso es hoy un hecho de cambio, de profundo análisis y debate en la realidad ecuatoriana. La universidad ecuatoriana tiene la decisión de iniciar procesos de cambio, orientados al mejoramiento de la calidad de la educación superior, el cambio está en marcha, y más aún, se evidencia en Ecuador la Ley Orgánica de Educación Superior, Art. 15, literal b, la cual declara que entre los organismos públicos que rigen el Sistema de Educación Superior se encuentra el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), antiguo CONEA; y dispone que es el organismo responsable del aseguramiento de la calidad de la Educación Superior, esto conjuntamente con el Reglamento a la Ley de Educación Superior, en su Art. 34, complementa la disposición del Art. 151 de la LOES, en el sentido que el CEAACES regulará la evaluación periódica integral de los profesores de los centros de educación superior”.

La Universidad ecuatoriana se encuentra comprometida con el mejoramiento de calidad de trabajo de los docentes, es por ello, que como actividad académica obligatoria se encuentra la evaluación del desempeño docente, la cual juega un

papel de primer orden, ya que a través de dicha caracterización se propicia el desarrollo futuro al tiempo que constituye una vía fundamental para su atención y estimulación y dentro de este marco, la evaluación del desempeño docente constituye un proceso vital para el logro de la excelencia académica.

En correspondencia con lineamientos de los organismos reguladores de la educación superior en el Ecuador, el autor de este artículo trabajó en un proyecto de investigación en una universidad ecuatoriana, donde se evidenció la forma de mejorar el proceso de evaluación al desempeño docente en función de su actividad. Como resultado de dicha investigación, se reformaron reglamentos para incluir procesos, evidentemente necesarios, orientados al mejoramiento de la calidad en la educación superior, lo que permitió determinar el proceso de evaluación del desempeño, y por medio de esta, conocer la situación de los docentes para definir el plan de mejoramiento.

1. La evaluación del desempeño del docente. Algunas definiciones

La función de la evaluación en general, y del desempeño docente en particular, se comprende en el marco de un contexto socioeconómico ya que los procesos educativos no pueden entenderse de forma aislada, porque están de por medio los factores condicionantes, tales como los culturales, políticos y económicos.

Mateo (2000) nos dice: “Toda evaluación es un proceso para estimular o juzgar el valor y las cualidades de una persona; es por ello, que el esfuerzo de cada individuo está en función del valor de las recompensas ofrecidas y de la probabilidad de que estas dependan del esfuerzo”

Por ende, se debe considerar que en este arduo proceso de evaluación del desempeño docente todos ganan: la Universidad, al mejorar su planta docente; el docente, al potenciar y mejorar aspectos con deficiencias; el estudiante, al recibir una mejor calidad de educación; la sociedad, pues existirán en un futuro no lejano profesionales de calidad que brindaran servicio a las necesidades de la misma.

El Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente es un proceso formativo que busca fortalecer la profesión docente, favoreciendo el reconocimiento de las fortalezas y la superación de las debilidades de los docentes, con el fin de lograr mejores aprendizajes en sus estudiantes.

Para ello, cada docente evaluado recibe un informe individual de resultados que da cuenta de los aspectos más y menos logrados de su desempeño, según la información proporcionada por los instrumentos de evaluación, además, se establece la creación de planes de superación profesional que benefician a los docentes que resultan evaluados con un desempeño insatisfactorio o básico.

Es evidente que muchos autores han clasificado la evaluación del desempeño con diferentes definiciones que se considera precisar. Así, H. Lynch (1992, 417) plantea que la evaluación del desempeño constituye: “(...) el proceso por el cual se estima el rendimiento global del empleado”; agrega que es una técnica de utilización sistemática sobre el trabajo desarrollado que considere los objetivos fijados, las responsabilidades asumidas y las características personales, todo para la planificación y proyección de una mejora del individuo y de la organización”.

En sus trabajos, Puchol (1995, 56) expone que la evaluación del desempeño es un: “procedimiento continuo, sistemático, orgánico y en cascada, de expresión de juicios acerca del personal de una empresa, en relación con su trabajo habitual”.

Martínez (1998), por su parte, explica que la evaluación del desempeño constituye un proceso que mide el grado en que el trabajador mantiene su idoneidad y cumple los objetivos del cargo o puesto de trabajo (lo cual constituye la eficacia de su labor), así como la forma en que utiliza los recursos para lograr dichos objetivos (lo cual constituye la eficiencia).

Por último, Chiavenato (2007) lo enuncia como: “...un sistema de apreciación del desempeño del individuo en el cargo y de su potencial de desarrollo”; más adelante, lo considera como una técnica de dirección en la actividad administrativa.

Las definiciones dadas a la evaluación del desempeño por los autores referenciados coinciden en considerarlo como la vía para valorar el rendimiento del trabajador, lo cual contribuye a retroalimentar a la organización para proyectar cambios en función de la mejora de la misma.

Se hace preciso significar que Martínez lo vincula a la eficiencia y la eficacia de la labor del trabajador al considerar imprescindible el cumplimiento de los objetivos laborales del mismo y la utilización de los recursos para su logro.

De esta manera se deduce que la evaluación del desempeño facilita la comunicación vertical y horizontal en la organización, al propiciar una importante información sobre la efectividad de los recursos humanos que contribuye a la toma de decisiones vinculadas a la utilización de los mismos. En ese proceso, participan tanto la dirección de la organización como los propios trabajadores.

2. La experiencia en una universidad ecuatoriana

En la Universidad, que sirvió como marco de referencia para la investigación, la evaluación docente tiene como objeto la totalidad del trabajo académico de los docentes y sus resultados. Como consecuencia, se trabajó en un proyecto de investigación para fortalecer y motivar la permanencia de los docentes en la Universidad, y que permitiera evaluar el desempeño académico de los mismos en

los ámbitos de la docencia, la investigación formativa y generativa, la vinculación con la colectividad, la administración y gestión académica y finalmente, el compromiso institucional. Dicho proyecto fue llevado a la práctica en la institución, los siguientes aspectos, formaron parte del reglamento de evaluación del trabajo y el desempeño docente:

- a) **las actividades de docencia:** trabajo en el aula, desarrollo de prácticas, programación macro y micro curricular, evaluación de logros del aprendizaje, preparación y utilización de materiales didácticos, dirección de tesis y trabajos de titulación y tutorías;
- b) **las actividades de investigación formativa y generativa:** programación, ejecución y evaluación de investigaciones en los campos científicos, tecnológicos, artísticos y humanísticos;
- c) **las actividades de administración y gestión:** dirección de unidades académicas, administración institucional, en lo que tiene relación con los procesos académicos;
- d) **las actividades de vinculación con la colectividad:** programas de extensión cultural o técnica, servicios al sector externo, cooperación con programas de desarrollo de la comunidad, cooperación interuniversitaria y otros semejantes;
- e) **el compromiso institucional:** participación en los procesos de cohesión y desarrollo de la comunidad académica y de la institución;
- f) **perfil académico y competencias ético-profesionales:** tiempo de ejercicio de la cátedra, títulos académicos de pregrado y postgrado, categoría escalafonaria, experiencia profesional, actualización de conocimientos, reconocimientos institucionales, práctica de valores.

Para el procedimiento evaluativo de los profesores, la Dirección Académica aprobó la metodología, los instrumentos y formularios necesarios que se aplicarían bajo la responsabilidad de los Directores de Escuela.

Una de las metas de la universidad ecuatoriana es que el número de docentes con niveles altos de excelencia se incremente periódicamente, es así que, la Ley Orgánica de Educación Superior, en su Título 8, Capítulo II establece la obligatoriedad de la existencia del Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador Universitario. Así es que la Universidad, expidió el “Reglamento de carrera y escalafón del docente e investigador”; donde se norman los procesos de selección y reclutamiento de los docentes, para culminar con la etapa de inducción al puesto de trabajo.

El proceso inicia con el concurso público de merecimientos y oposición, y las personas que quieren optar para ser docentes de la Universidad deberían cumplir con los siguientes requisitos:

1. Poseer título de cuarto nivel, lo cual debe ser acreditado con la presentación de copias debidamente certificadas por la Universidad de origen.
2. Presentar sus documentos de identificación personal en originales y copias.
3. Presentar los originales o copias certificadas de los documentos que acrediten otros estudios de pregrado o postgrado y méritos obtenidos.
4. Haber participado y declarado como triunfador en el concurso de merecimientos y oposición que para el efecto se convoque, siendo un tribunal, quién deberá verificar que el candidato cumple con los requisitos exigidos en este Reglamento.
5. Ser una persona de probidad y solvencia moral reconocidas.

Una vez contratado el docente, se procede a realizar el proceso de inducción en la institución y por ende, se debe establecer la categoría docente con la que ingresa por primera ocasión. Las categorías establecidas y definidas por el estatuto son las siguientes: titulares, invitados, ocasionales u honorarios. También se señala en el Reglamento de carrera y escalafón las siguientes categorías:

- a) **Docente Titular Auxiliar 1.-** Es el profesional que posee maestría afín al área en la que ejerce la docencia, que acredita tres años de experiencia en su perfil profesional o en la docencia, y ha resultado ganador del correspondiente concurso de merecimientos y oposición.
- b) **Docente Titular Auxiliar 2.-** Es el profesional que ha acreditado dos años como Docente Titular Auxiliar 1 y cumplido con los demás requisitos establecidos en el presente Reglamento.
- c) **Docente Titular Auxiliar 3.-** Es el profesional que ha acreditado dos años como Docente Titular Auxiliar y cumplido con los demás requisitos establecidos en el presente Reglamento.
- d) **Docente Titular Agregado 1.-** Es el profesional que ha acreditado cuatro años como Docente Universitario y que ha demostrado capacitación constante en su especialidad, la pedagogía y en otros idiomas; publicado artículos científicos; dirigido investigaciones científicas de estudiantes de pregrado; realizado satisfactoriamente el ejercicio de oposición; participado como ponente o

expositor en eventos científicos; ha participado activamente en proyectos de investigación científica; recibido resultados de evaluación entre excelente y muy bueno en la docencia, y ganado el correspondiente concurso público de merecimientos y oposición.

- e) **Docente Titular Agregado 2.-** Es el profesional que ha acreditado dos años como Docente Titular Agregado 1 y ha cumplido con los demás requisitos establecidos en el Reglamento.
- f) **Docente Titular Agregado 3.-** Es el profesional que ha acreditado dos años como Docente Titular Agregado 2 y cumplido con los demás requisitos establecidos en el presente Reglamento.
- g) **Docente Titular Principal 1.-** Es el profesional que posee título de doctorado (PhD. o su equivalente y que ha demostrado capacitación constante en su especialidad, la pedagogía y en otros idiomas; publicado obras de relevancia y artículos científicos; dirigido investigaciones científicas de estudiantes de pregrado y postgrado; realizado satisfactoriamente el ejercicio de oposición; participado como ponente o expositor en eventos científicos; coordinado proyectos de investigación científica; dirigido trabajo docente metodológico; recibido resultados de evaluación entre excelente y muy bueno en la docencia, y ganado el correspondiente concurso público de merecimientos y oposición.
- h) **Docente Titular Principal 2.-** Es el profesional que ha acreditado dos años como Docente Titular Principal 1 y cumplido con los demás requisitos establecidos en el presente Reglamento.
- i) **Docente Titular Principal 3.-** Es el profesional que ha acreditado dos años como Docente Titular Principal 2 y cumplido con los demás requisitos establecidos en el presente Reglamento.
- j) **Investigador Titular Principal.-** Es el profesional que ha acreditado dos años como Docente Titular Principal 3 y cumplido con los demás requisitos establecidos en el presente Reglamento.
- k) **Docente Invitado.-** Es el profesional nacional o extranjero de reconocido prestigio invitados a colaborar temporalmente con la Universidad, quienes se sujetarán a las mismas obligaciones de los profesores titulares.
- l) **Docente Ocasional.-** Es aquel profesional que, por circunstancias excepcionales, ha sido llamado a ejercer la docencia temporalmente, como reemplazo de los profesores titulares, debiendo sujetarse a las mismas obligaciones que deben cumplir estos.

- m) Docente Honorario.-** Es aquel profesional que se encuentra en actividad o jubilado, de esta o cualquier otra Universidad y que poseyendo méritos excepcionales en su especialidad para la docencia y/o investigación e integridad ético - moral relevantes, sea propuesto en forma unánime por el Consejo Académico y designado por el Rector para el desempeño de labores docentes.

En cualquiera de las categorías donde se ubique el docente, siempre la universidad lleva a cabo el proceso de evaluación de su desempeño, procedimiento que se encuentra reglamentado. Además se le entrega un instructivo sobre los procedimientos de evaluación permanente, a los cuales está sometido desde que ingresa.

Para esto, se debe acotar que la evaluación se realiza a todos los docentes de la Universidad según los criterios establecidos en el Reglamento del Sistema Nacional de Evaluación. Existen dos etapas bien definidas en el proceso de evaluación: la evaluación interna y la evaluación externa.

La evaluación interna consiste en el análisis de las competencias que el profesional de la educación pone en práctica en la institución educativa, y en los procesos de formación y aprendizaje de los estudiantes y que contribuyen al cumplimiento de los objetivos educativos e institucionales; se aplica durante el transcurso de la asignatura impartida, más no al final para que se puedan tomar las medidas correctivas en el proceso de ser necesario.

Los actores del proceso de evaluación del trabajo y desempeño docente de la Universidad son:

- a) el profesor que es evaluado;
- b) los estudiantes que emiten sus opiniones y juicios valorativos sobre el desempeño docente;
- c) los directores de escuela;
- d) el comité de evaluación docente;
- e) la dirección académica.

La evaluación matricial se realiza a través de los siguientes componentes que se interrelacionan y complementan:

- a) la autoevaluación del profesor;
- b) la evaluación del profesor por el estudiante;
- c) la evaluación del profesor por el director de escuela;
- d) la evaluación del comité de evaluación docente.

El comité de evaluación docente, califica de manera formativa y sumativa al profesor, en una escala de 1 a 100 puntos, aplicando los rangos cualitativos: MS

(Muy Satisfactorio), S (Satisfactorio), PS (Poco Satisfactorio) e I (Insatisfactorio), otorgándole la calificación según las ponderaciones que se detalla a continuación:

- a) El 30% (1-30) correspondiente a la opinión de los estudiantes que reciben clase del profesor, mediante una encuesta. Al término de cada asignatura, el director activa a través de un Sistema Informático de la Universidad, el proceso de Evaluación del Profesor por el estudiante, comunicando la pertinencia y obligatoriedad a los estudiantes.

Los estudiantes de cada uno de los cursos contestan la encuesta por cada asignatura, por los medios que establezca la dirección académica. La encuesta es elaborada de manera que los estudiantes den respuestas a las diferentes alternativas, evitando de manera terminante que sean identificados.

- b) El 15% (1-15) correspondiente a la autoevaluación docente, para lo cual el profesor recibe y contesta la ficha de autoevaluación, entregándola a la dirección de la escuela al terminar cada asignatura impartida.
- c) El 25% (1-25) correspondiente a la evaluación del profesor realizada por la dirección de la escuela con relación al cumplimiento de las actividades de docencia, investigación, vinculación con la colectividad y gestión académica en sus respectivas unidades de trabajo. El director de la escuela realiza las observaciones en aula a fin de cumplir con la evaluación del profesor por el director. Se le presta mucha atención a los profesores que, por primera vez, desarrollan la cátedra, quienes deben ser evaluados de manera obligatoria por parte del director. Los profesores que han sido evaluados en periodos anteriores deben registrar, al menos, una observación a lo largo del periodo académico.
- d) El 30% (1-30) correspondiente a la evaluación realizada por el comité de evaluación docente sobre los resultados alcanzados durante el año lectivo en las evaluaciones mensuales, así como en los ámbitos de compromiso institucional, perfil académico y competencias ético-profesionales.

Realizada la evaluación, tabulados sus resultados y obtenidos los promedios, los profesores obtendrán una calificación en escala de 0 a 100, y se subdividen en cuatro grupos:

EXCELENTE	calificación de 95 a 100	(95-100%)
MUY BUENO	calificación de 86 a 94	(86-94%)
BUENO	calificación de 76 a 85	(76-85%)
REGULAR	calificación menos de 76	(-76%)

Los efectos de los resultados de las evaluaciones docentes realizadas son los siguientes:

- a) El profesor que obtenga una evaluación de EXCELENTE o MUY BUENO se acoge al plan de incentivo docente de la Universidad;
- b) El profesor que obtenga una evaluación de BUENO, puede desarrollar una cátedra en paquetes posteriores, previo proceso de capacitación;
- c) El profesor que obtenga una calificación de REGULAR, no podrá desarrollar una cátedra en el paquete posterior y se acoge a un proceso de capacitación.
- d) El profesor que obtenga dos calificaciones de Regular de forma continua no podrá desarrollar una cátedra durante el siguiente año lectivo y se acoge a un proceso de capacitación o planes de superación profesional gratuitos.

Los estándares de calidad que permiten evaluar, y son la base para la construcción de los instrumentos de evaluación del desempeño docente se agrupan en:

Ámbito de la docencia

- a) Dominio de contenidos científico – técnico y metodológico de la asignatura.
- b) Competencias profesionales en el desarrollo del proceso docente educativo.
- c) Planificación docente.
- d) Participación en la elaboración del macro, meso y micro diseño curricular y su grado de cumplimiento.
- e) Asistencia y puntualidad al trabajo docente.
- f) Elaboración de materiales de apoyo a la docencia.
- g) Dirección de seminarios, talleres, conferencias de apoyo a la docencia.
- h) Dirección de tesis de grado.
- i) Dirección de prácticas pre profesionales.
- j) Evaluación de tesis de grado.
- k) Participación en tribunales de grado.
- l) Responsabilidad en el desarrollo de su labor docente en aula.

Ámbito de la investigación formativa y generativa

- a) Diseño y ejecución de proyectos de investigación.
- b) Realización de publicaciones de artículos científicos en revistas especializadas, relacionadas con la investigación – científica, investigación – acción e investigación participativa.
- c) Pasantías en instituciones académicas vinculadas con la actividad investigativa.
- d) Gestión de recursos para la investigación.
- e) Participación en eventos científicos nacionales e internacionales.

Ámbito de la vinculación con la colectividad

- a) Elaboración de proyectos de vinculación con la colectividad.
- b) Dirección y participación en proyectos de capacitación, evaluación continua, consultoría y pasantías.
- c) Dirección y participación en proyectos y cooperación interinstitucional.

- d) Participación con organismos vinculados a la educación superior, la ciencia y la tecnología.

Ámbito de la administración y gestión académica

- a) Dirección de disciplina, programa, proyecto.
- b) Participación en el comité científico-metodológico de la escuela.
- c) Participación en el consejo científico de la Universidad.
- d) Participación en reuniones institucionales.
- e) Participación en actividades de cohesión de la comunidad académica

Ámbito del perfil académico y competencias:

- a) Participación en cursos de postgrado.
- b) Capacitación en el campo del conocimiento en que realiza su trabajo académico.
- c) Distinciones y reconocimientos recibidos por su desempeño profesional.
- d) Premios y reconocimientos obtenidos por sus aportes al desarrollo de la ciencia, la tecnología y la cultura, otorgadas por instituciones nacionales e internacionales.
- e) Práctica de valores.

Ámbito del perfil ético:

- a) Práctica de la auto tutelar.
- b) Práctica de la equidad y justicia en el desempeño docente.
- c) Práctica de la tolerancia e inclusión educativa.
- d) Práctica de la honestidad intelectual.

Se aplican un conjunto de instrumentos para evaluar el desempeño docente y adicionalmente a estos, se aplican otros combinados que permiten la evaluación de la clase promedio. Así tenemos que de la técnica de la observación, se suman técnicas para recopilación de información en forma directa como las entrevistas y revisión de documentos, las cuales nos dan una pauta para identificar el método a seguir. De esta forma en la Universidad se consideran aspectos que se detallan a continuación para realizar la evaluación en forma objetiva y pertinente.

A. La observación de clases

Cabe entonces mencionar que la observación de clases es la actividad necesaria para evaluar el desempeño profesional del docente.

Wilson (2002) afianza la posición anterior argumentando que la evaluación del desempeño del docente, cualquiera que sea el método utilizado, es compleja y difícil. Existe una serie de enfoques, pero cada uno de ellos tiene sus pros y sus contras.

En lo que parecen coincidir esos enfoques es en el hecho de que la omisión de la observación directa en la evaluación del desempeño del docente resulta impensable pues ¿Cómo puede evaluarse al docente es sin ver a este en acción? Sin embargo, las observaciones no deberían tener un papel tan predominante, que por su presencia, se ignoren aspectos de la enseñanza que no son fácilmente observables. Es necesario considerar entonces las entrevistas pre y post observación, las cuales pueden proporcionar parte de la información necesaria para completar la imagen de las competencias necesarias en el docente.

Debe tenerse muy en cuenta que la observación en el aula deja fuera pruebas sistemáticas directas sobre la planificación que hace el docente de sus clases, su valoración y modificación de los materiales didácticos que emplea, su elección y adaptación de métodos pedagógicos, y sus relaciones de trabajo con colegas, padres y miembros de la comunidad escolar. Existen otros sistemas de observación como son: la observación sistemática de los docentes mediante la utilización de instrumentos específicos, las listas de comportamientos, los sistemas de categorías y los informes escritos, resúmenes y sistemas de clasificación.

B. Acerca de la muestra de clases a observar

En la práctica actual dos o tres observaciones de una hora de duración representan el máximo de tiempo que se le dedica a observar a un docente (Kowalski, 1978; Wise, 1984; Mc Laughlin y Pfeifer, 1988).

Se puede intuir que es mejor observar clases íntegras que partes de las mismas, pero desde el punto de vista de la fiabilidad, las observaciones más cortas probablemente produzcan datos más fiables. Para generalizar y encontrar validez y fiabilidad, habría que tomar muestras de diversos tipos de clases en una serie de asignaturas de las que imparte el docente en cuestión.

C. Acerca de los evaluadores

El papel de evaluador lo desempeñan personas que por su trabajo dentro de su sistema universitario, están supuestamente más capacitados para ello.

Según Tedesco (2000), los evaluadores dentro de los sistemas escolares suelen ser inspectores, directores, subdirectores, jefes de departamento o supervisores del currículo.

El propósito de una evaluación es relevante a la hora de decidir quién va a realizar las observaciones y quién va a extraer las conclusiones pertinentes. Son importantes, en todas las circunstancias, la objetividad y la equidad, las cuales deben ponerse en práctica a través de una conducta profesional y una formación adecuada. Si la experiencia del evaluador es muy diferente de la del docente objeto de la evaluación, entonces lo más probable es que sea necesario que disponga de

una lista de comportamientos muy estructurada.

Cuando se termina el ciclo del proceso de evaluación en las instituciones de educación superior, por lo general, se crean expectativas sobre la calidad de los docentes, pero estos son quienes la universidad, y por qué no, la sociedad les encomendó la formación de las generaciones futuras, y por tanto, no deben existir polémicas mínimas o de defensas corporativas. Tampoco puede ser un tema en el cual nos conformemos con hacer las cosas lo menos mal que sea posible. Claramente es un tema donde estamos obligados a hacer las cosas bien, pues no se puede concebir un Educador que haga mal el proceso.

Es necesario fomentar la cultura de evaluación en todos los niveles en el ámbito educativo, para de esta manera, eliminar tabúes sobre dicho proceso; así mismo, inducir a los involucrados que la evaluación no es con el fin de sancionar o bien reprender, sino todo lo contrario, es para construir, capacitar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del docente.

CONCLUSIONES

Basado en todo lo argumentado anteriormente, se concluye que:

- Al implementar un correcto proceso de reclutamiento y selección del personal es evidente que la planta docente mejora su calidad y asimila con facilidad los beneficios de la evaluación al docente.
- La Universidad maneja criterios cuantitativos y cualitativos ya establecidos que permiten tener un precepto de que es lo que se evalúa.
- El docente es el único responsable de su superación a través de escalar el escalafón de acuerdo a lo dispuesto en los reglamentos internos.
- La institucionalización de un modelo de evaluación docente siempre dependerá del objetivo que se persiga en la institución. Además debe ir acompañado del establecimiento de un perfil de referencia o perfil docente que especifique claramente los indicadores de un buen desempeño de esta actividad a partir de la disciplina, las habilidades requeridas por el plan de estudios, el modelo educativo, o bien, la opinión de los coordinadores o directores académicos. La conformación de este perfil de referencia permite tener estándares de calidad de desempeño docente en la institución educativa que podrán utilizarse para cualquier proceso de evaluación docente ya sea con fines diagnósticos, formativos o sumativos.
- Los criterios establecidos para la evaluación del desempeño docente tienen diversas cualidades orientadas a la evaluación objetiva del docente desde diversas perspectivas.
- La función docente requiere de profesionales de vanguardia, por lo tanto, no

puede ser satisfactorio que un porcentaje menor de estos alcance el nivel de excelencia, por ende, la evaluación del desempeño sirve para retroalimentar y corregir errores en el tiempo y espacio adecuados.

- Este proceso es enteramente perfectible, indudablemente constituye - la evaluación docente - una buena práctica, ya que está ausente de toda improvisación, el evaluado está consciente de los aspectos que se palpan en la evaluación y de la forma en que ella se lleva a cabo, y también, la existencia de múltiples miradas restringe el influjo de ciertas subjetividades.
- La evaluación del desempeño en la Universidad es una técnica imprescindible en la actividad administrativa.
- El sistema de evaluación del desempeño de los docentes tiene en cuenta objetivos diseñados en una política que parte del Ministerio de Educación Superior hasta la Universidad.
- Las evaluaciones de desempeño deben tener niveles de medición o estándares verificables.
- La evaluación del desempeño es un proceso continuo, que tiene por finalidad elevar la calidad de la actuación y de los resultados de los empleados.
- El evaluado debe sentirse motivado a autoevaluarse en cada objetivo.
- La evaluación del desempeño se realiza a partir de los resultados del trabajo y acorde a los objetivos aprobados para cada etapa y sus resultados individuales.
- La evaluación debe ser discutida con el empleado e indicar el período de tiempo evaluado para permitirle ser parte activa en la identificación de sus propios puntos fuertes y débiles.

BIBLIOGRAFÍA

- CONESUP. (2008). Reglamento de Evaluación del Desempeño Docente. Quito.
- DELORS J. (1998). La educación encierra un tesoro, correo de la UNESCO. México.
- MATEO, J. (2005). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Horsori. Barcelona.
- SOTO, R. (1993). Propuesta para un modelo curricular flexible. Revista de educación superior No: 103. Quito.

- TEDESCO, J.C. (2000). Educación y sociedad el conocimiento. Cuadernos de Pedagogía; Madrid, España.
- TEDESCO, J.C. (2005). El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid, Grupo Anaya.
- VALDÉS, Héctor. (2000). “En un mundo de cambios rápidos, sólo el fomento de la innovación en las escuelas permitirá al sistema educacional mantenerse al día con los otros sectores”. Ponencia presentada en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente. OEI, México, 23 al 25 de mayo de 2000.
- WILSON, J.D. (2006). ¿Cómo valorar la calidad de la enseñanza?, Paidós / MEC. Barcelona.

El modelo 3E de evaluación del desempeño para la excelencia del claustro universitario.

Antonio Romillo Tarke ⁽¹⁾

Adianez Taboada Zamora ⁽²⁾

INTRODUCCIÓN

La universalización del conocimiento y en particular de la educación superior, le plantea nuevos, importantes y elevados retos a la universidad cubana en su función de gestionar el conocimiento en su ámbito de actuación, que se extiende a todos los confines del país (Alarcón, 2005). La Universidad Agraria de la Habana (UNAH-Cuba) por su parte asume ese nuevo reto en el marco de una reingeniería de su dirección estratégica (Romillo, 2008) para acelerar su desarrollo, potenciar su imagen y rectificar errores.

Existe un reconocimiento universal que lo más importante que tiene cualquier organización es su capital humano, más aún, en el caso de las Instituciones de Educación Superior, cuyas misiones la garantizan sus respectivos claustros de profesores y se desarrollan ingentes esfuerzos (Riley, 1995; Schein, 1998; Senge 1998; La Dirección por Valores, 1999) por desarrollarlo y elevar su efectividad.

La UNAH cuenta con un claustro de profesores muy comprometido, que posee un alto sentido de pertenencia, voluntad y consagración ante el trabajo, sin embargo las difíciles condiciones de trabajo existentes en aquel entonces, provocaron una lógica, comprensible y no declarada adecuación del rigor en la valoración y evaluación de los resultados de los recursos humanos, que repercutió desfavorablemente en

⁽¹⁾ Doctor (PhD). Profesor Titular. Asesor de la Universidad de las Ciencias Informáticas. Fue rector del ISPJAE (1987-1998), Viceministro de Educación Superior, Viceministro de Turismo, Vicerrector de UNAH, Director de Tecnología Educativa del MES, Director de la Empresa Aplicaciones Informáticas ALBET, Rector de la UCI, romillo@uci.cu

⁽²⁾ Doctora (PhD). Profesora Auxiliar. Vicerrectora de la Universidad Agraria de La Habana. Fue investigadora en el CENSA-Cuba. taboada@isch.edu.cu

los resultados de la institución (Planificación Estratégica de la UNAH, 2003), ocasionando que la Universidad pasara a conformar por varios años consecutivos el grupo con peores resultados en el ordenamiento anual de los centros de educación superior que realizaba el Ministerio de Educación Superior de Cuba sobre el cumplimiento de los objetivos de trabajo.

Entre otras acciones, se hizo necesario entonces desarrollar una nueva herramienta para la gestión pro-activa del claustro: el Modelo 3E que, sin revocar los anteriores procesos de categoría docente y de evaluación del desempeño, y mucho menos, demeritar el gran esfuerzo de los profesores para poder laborar en tan difíciles condiciones, motivara y desplegara todas las iniciativas y potencialidades de los docentes, para mejorar sus resultados y los de su centro, conduciéndolos hacia la excelencia. Se presentan a continuación los principios, conceptos, procedimientos y resultados del Modelo 3E.

1. Principios, conceptos y procedimientos del modelo 3E

Los principios y conceptos que caracterizan al Modelo son los siguientes:

- 1) En su aplicación deben primar las acciones pro-activas para el desarrollo de los recursos humanos, evitando siempre la aplicación de medidas que puedan interpretarse como represivas o que afecten el status laboral o ético de los profesores, por lo que dichas acciones tienen que encaminarse a motivar y dar posibilidades a los docentes para alcanzar resultados superiores en los próximos años, así como el proceso en sí, deberá contar con el máximo aseguramiento para que se desarrolle en un ambiente favorable.
- 2) Identificación de los profesores por niveles de resultados que se requieren para alcanzar los estadios superiores de excelencia deseados para los próximos años, utilizando para ello, un modelo que no niegue los actuales requisitos de las categorías docentes, ni demerite los procesos de valoración, evaluación y ratificación precedentes.
- 3) Los criterios a seguir en dicha identificación, que abarcan las diferentes esferas de actuación de los profesores y que necesariamente deben ser muy rigurosos y fuertes para que realmente halen hacia la excelencia, se recogen en el Modelo 3E de evaluación del desempeño, que se presenta en la Tabla 1.
- 4) En todos los casos en que los profesores son identificados en los Niveles II y III del Modelo 3E, se toman las medidas que les posibilitan a los mismos pasar al nivel superior en el menor plazo posible. Dichas medidas se basan, en primer lugar, en el interés, la iniciativa y la consagración de los profesores para superar sus propias deficiencias y en el apoyo de la institución por lograr

el objetivo común de que cada profesor incremente su efectividad en la producción científica y académica.

- 5) Se protege en este movimiento por la excelencia del claustro, a aquellos profesores en edad de jubilación, que ostentan las categorías docentes superiores, y cuya salud ya no los acompaña para alcanzar estadios superiores de resultados.
- 6) Con todos aquellos profesores en edad de jubilación, con categoría docente de Profesor Titular o Auxiliar que reúnan las condiciones del Nivel I (Estrella) que se establece en el Modelo de las 3E, se valora pasarles a la condición de “Profesores Consultantes”, y con ello liberar las plazas actuales para que nuevos aspirantes opten por ellas.
- 7) El procedimiento que se utiliza en el proceso de identificación de los profesores en el Modelo 3E es el siguiente:
 - en cada facultad u organización docente adscrita directamente a nivel central del rectorado, se designan comisiones conformadas por profesores de reconocido prestigio, que analizan los resultados de cada profesor y hacen las propuestas correspondientes a los jefes de departamento. Las comisiones se integran, preferiblemente, con personal de diferentes departamentos;
 - paralelamente cada profesor hace su propio análisis autocrítico sobre su identificación en el Modelo 3E y las medidas que debe tomar para avanzar a los niveles superiores de dicho modelo;
 - la comisión revisa la documentación existente en los expedientes de categoría docente y hace la propuesta de ubicación de los profesores, que para el caso de los Niveles I ó II debe cumplirse con el total de los indicadores y no sólo con un porcentaje de ellos; únicamente el análisis cualitativo riguroso de la comisión puede llevar a hacer una excepción con algún caso que no cumpla uno de los indicadores;
 - cada jefe de departamento analiza de forma individual (no en colectivo) con cada uno de sus profesores, el autoanálisis del docente, los resultados de la comisión designada y hará la propuesta al decano de la identificación de sus profesores en el Modelo 3E y las medidas que se deben tomar en cada caso;
 - los decanos someten a la aprobación de su consejo de dirección, las propuestas de cada departamento y entregan el resultado a la Dirección de Recursos Humanos de la Universidad;
 - la Dirección de Recursos Humanos analiza y concilia las propuestas que hagan todas áreas y las somete al Consejo de Dirección de la Universidad, que dará la

aprobación definitiva. En caso que el Consejo determine que alguna facultad no ha cumplido con los principios o procedimientos establecidos, se puede indicar la repetición del proceso;

- a partir de la aprobación del Consejo de Dirección de la Universidad, en cada facultad, centros de estudio y departamento docente adscritos directamente al Rector, se tomarán las acciones acordadas para lograr que todos los profesores puedan pasar en los próximos tres años a los niveles superiores del Modelo;
- aunque necesariamente la información que se procesa para la realización del proceso de identificación de los profesores en el Modelo 3E no es clasificada, sí es imprescindible que se maneje limitadamente y con el máximo rigor, ética y cuidado posible, para no afectar el prestigio de los profesores evaluados.

Tabla 1. MODELO 3E

Nivel 1 (Estrella)	Nivel 2 (Estable)	Nivel 3 (Estancado)
Es muy satisfactoriamente las funciones de su categoría docente e incluso las de categorías superiores, siendo un ejemplo para otros. Procesa de categoría docente en el plano de tiempo establecido por el reglamento. En el caso de los Profesores Titulares va en categoría en el plano establecido, en satisfactoriamente importante. Participa con resultados destacados en proyectos de investigación científicamente aprobados. Dirige unidades organizativas, procesos universitarios o actividades importantes de las organizaciones de la universidad o de otros niveles de dirección.	Es satisfactoriamente las funciones de su categoría docente. Lleva un año de 6 años en su actual categoría y se prepara para pasar a la superior. En el caso de los Profesores Titulares va en categoría en los planes establecidos, aún cuando el tribunal le haya señalado algún inconveniente. Participa con resultados satisfactorios en proyectos de investigación científicamente aprobados. Participa activamente en la conducción o desarrollo de las unidades organizativas, procesos universitarios o en actividades importantes de las organizaciones de la universidad o de otros niveles de dirección.	Es parcialmente las funciones de su categoría docente. Lleva más de 6 años quedando en actual categoría docente y en el caso de los Profesores Titulares no ha logrado salir en categoría en dicho plano de tiempo. No está tratando a proyectos de investigación o participando en los mismos con otros resultados satisfactorios. No tiene responsabilidades en la conducción de las unidades organizativas, procesos universitarios o en actividades importantes de la universidad.

Posee el grado civilítico de Doctor al obtener las categorías docente de Profesor Titular o Auxiliar, o realiza un doctorado satisfactoriamente al poseer la categoría de Asistente o Instructor.	Teniendo 60 años o más posee la categoría docente de Profesor Titular o Auxiliar aunque no sea Doctor y el tiempo menor de 60 años posee el grado civilítico de Doctor o está doctorándose satisfactoriamente al doctorado.	No se doctora al doctorado satisfactoriamente en doctorado, con excepción de las instituciones que tienen menos de 5 años en la categoría y que en los próximos dos años tienen programado el título del doctorado. Se incluye a profesores con 60 o más años de edad que no son doctorados pero tienen la categoría de Profesor Titular o Auxiliar.
Obteniendo el grado civilítico de Doctor, ha dirigido o dirige al menos 3 tesis de doctorado en el término de los últimos 5 años.	Obteniendo el grado civilítico de doctor, ha dirigido al menos un doctorado en el término de los últimos 5 años.	Obteniendo el grado civilítico de doctor no ha dirigido ningún doctorado en el término de los últimos 5 años, con excepción de aquellos que tienen 60 años.
Ha obtenido premios o reconocimientos nacionales o internacionales vinculados a su actividad docente o académica en el término de los últimos 5 años.	Ha obtenido premios o reconocimientos importantes provinciales, nacionales o de la universidad en el término de los últimos 5 años.	No logra obtener ningún reconocimiento por la labor que realiza en el término de los últimos 5 años, con excepción de aquellos profesores de 60 o más años de edad.
Como promedio anual posee más de una publicación en el término de los últimos 5 años y al menos una de ellas en revistas de alta visibilidad y factor de impacto.	Puede como promedio anual al menos una publicación en el término de los últimos 5 años o no llegando a dicho año, posee al menos una publicación en revistas de alta visibilidad y factor de impacto en los últimos 5 años.	No posee una publicación como promedio anual en el término de los últimos 5 años con excepción de las instituciones con menos de 5 años en su categoría docente que están realizando el trabajo que publiquen y los profesores con 60 años o más de edad.
Ha participado con ponencias en al menos tres eventos científicos	Ha participado con ponencias en al menos dos eventos científicos	Ha participado con ponencias en eventos científicos reconocidos

reconocidos o reconocimientos de derecho reconocidos en el ámbito de los ámbitos o áreas.	profesional, múltiples o internos de la propiedad en el ámbito de los ámbitos o áreas.	no haber a dar en el ámbito de los ámbitos o áreas, con excepción de los reconocidos con menos de 5 años en su categoría de derecho y que trabajen en la presentación de resultados en algún evento científico o los profesores con 40 años.
Participa en la formación postgraduada académica en programas de reconocidos prestigio.	Participa en la formación postgraduada académica o en programas de capacitación profesional.	No participa en la formación postgraduada ni en la capacitación de profesionales, con excepción de los reconocidos con menos de 5 años en su categoría de derecho y los profesores con 40 años.
Pone a los resultados o reconocimientos referidos en el ámbito académico y científico, tales como: patentes, registros de productos innovadores o nuevos, certificación de derecho de autor, distinciones o reconocimientos nacionales o otros.	Pone a los resultados o reconocimientos en el ámbito académico y científico o los resultados en términos de alguna de las modalidades de propiedad intelectual.	No tiene resultados que requieran protección de la propiedad intelectual ni los reconocimientos en el ámbito académico y científico, con excepción de los reconocidos con menos de 5 años en su categoría de derecho, o los profesores con 40 años de edad.

Fuente: Elaboración propia, 2012.

2. Resultados de la aplicación del modelo 3E

El Modelo 3E se comenzó a aplicar, por primera vez, en la Universidad en marzo del 2005 y en diciembre del propio año se realizó un segundo corte para validar los resultados de la aplicación. Los resultados de esta validación, que posibilitaron continuar aplicando el Modelo 3E satisfactoriamente durante los años subsiguientes (Taboada, 2010, 94-98), se muestran a continuación.

En el Gráfico 1 se refleja el porcentaje de profesores por niveles del Modelo 3E en cada corte, y en las Tablas 2 y 3, la distribución de los resultados por categorías.

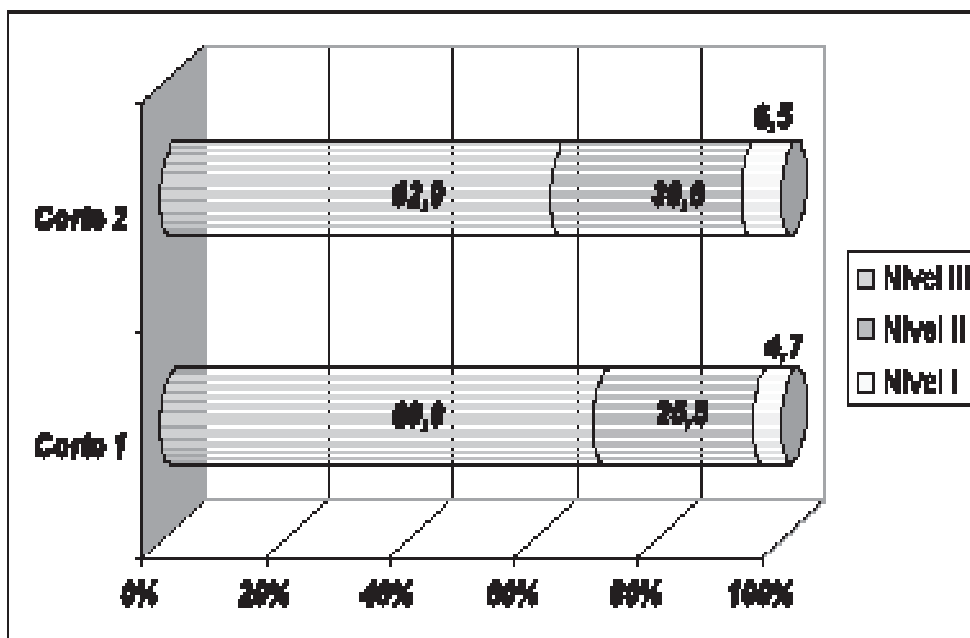


Grafico 1. Distribución del total de profesores por niveles del Modelo 3E.

A pesar que sólo transcurrieron 9 meses entre ambos cortes, el porcentaje de profesores que se ubicó en el Nivel I creció en la etapa en 1,8 y en el Nivel II en 5,1, lo que resulta satisfactorio si se tiene en cuenta que aspectos deficientes en la promoción de categorías docentes o científicas, publicaciones, doctorados, premios y otros que se recogen en los indicadores, no son fáciles de superar en tan poco tiempo. Por otra parte, se muestra el bajo rendimiento acumulado de los profesores en los indicadores evaluados, ya que el 70% estaban ubicados en el último Nivel (III) al iniciarse la aplicación y en el segundo corte, aún permanecían en el mismo más del 60%, todo lo cual avaló además la imperiosa necesidad en el uso de esta herramienta.

En las Tablas 2 y 3 se puede apreciar que los mejores resultados los alcanzan, en ambos cortes, los Doctores en Ciencias y los Profesores Titulares, aún cuando en la metodología se adecuan los requisitos de los diferentes indicadores para que su cumplimiento no dependa necesariamente de poseer determinada categoría. Sin embargo, la formación, experiencia y trabajo acumulado de los que ostentan dichas categorías, les posibilitan mayores oportunidades para la producción científica de elevado nivel, requiriendo los jóvenes de mayor apoyo y planes acelerados de desarrollo, que reviertan la situación desfavorable que presentan.

Tabla 2. Resultados por categoría docente y científica en el primer corte

CATEGORIAS		NIVEL 1	%	NIVEL 2	%	NIVEL 3	%
Total de profesores evaluados	278	13	4,7	71	25,5	194	69,8
Doctores en Ciencias	74	12	16,2	47	63,5	15	20,3
Master en Ciencias	85	1	1,2	25	29,4	59	69,4
Profesores Titulares	22	7	31,8	9	40,9	6	27,3
Profesores Auxiliares	60	5	8,3	30	50,0	25	41,7
Asistentes	105	1	0,95	25	23,8	79	75,2
Instructores	91	0	0	7	7,7	84	92,3

Fuente: Elaboración propia, 2012.

Tabla 3. Resultados por categoría docente y científica en el segundo corte

CATEGORIAS		NIVEL 1	%	NIVEL 2	%	NIVEL 3	%
Total de profesores evaluados	294	19	6.5	90	30.6	185	62.9
Doctores en Ciencias	71	17	23.9	45	63.4	9	12.7
Master en Ciencias	86	2	2.3	29	33.7	55	63.9
Profesores Titulares	26	10	38.5	11	42.3	5	19.2
Profesores Auxiliares	60	7	11.8	34	56.7	19	31.5
Asistentes	102	2	1.96	30	29.4	70	68.6
Instructores	106	0	0	15	14.2	91	85.8

Fuente: Elaboración propia, 2012.

En el Gráfico 2 se aprecia más claro la diferencia existente entre la situación que presentan los masters y los doctores (PhD) en el segundo corte. Los primeros tienen una situación crítica, pues sólo uno (el 2%) se ubica en el Nivel I y el 64 % en el último Nivel. Los doctores, aunque presentan un panorama más favorable con un 24% en el Nivel I y el 63% en el nivel intermedio, deben en el futuro incrementar sensiblemente el porcentaje del primer nivel y, prácticamente, eliminar su representación en el último nivel, por corresponderles la vanguardia en el trabajo científico y la formación doctoral del claustro.

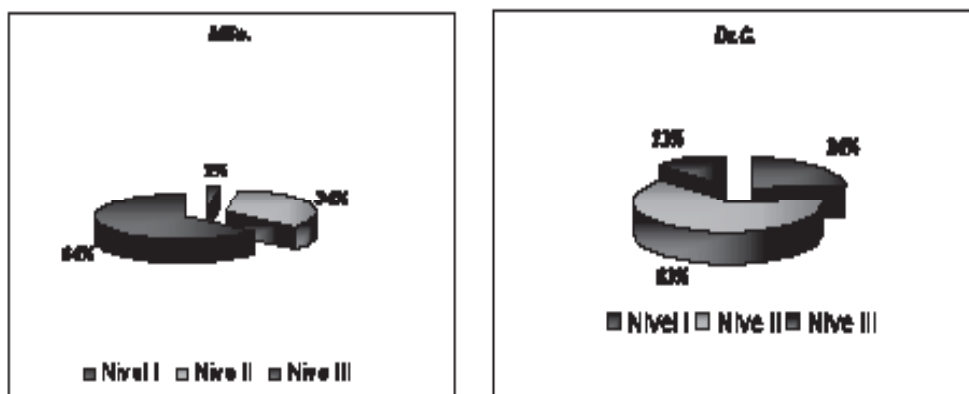


Grafico 2. Identificación de los Master y Doctores por niveles del Modelo 3E.

En los Gráficos 3, 4 y 5 se evidencia que en todas las categorías docentes y científicas se logran mejorías hacia los niveles de mayor excelencia en la comparación entre ambos cortes. Los Profesores Titulares exhiben la mejor situación, aunque aún deben incrementar su presencia en el primer nivel y reducir al máximo la del último; los resultados de los Profesores Auxiliares no se correspondía con su elevada jerarquía en la pirámide del claustro y denotaban estancamiento en esta categoría; los Asistentes, que en más de un 60% se encuentran en el último nivel, están muy afectados por no lograr la promoción de la categoría docente y no incorporarse al doctorado; y los Instructores, presentan el peor resultado en el Modelo, debido a en gran medida a los problemas que existían con el desarrollo de los jóvenes.

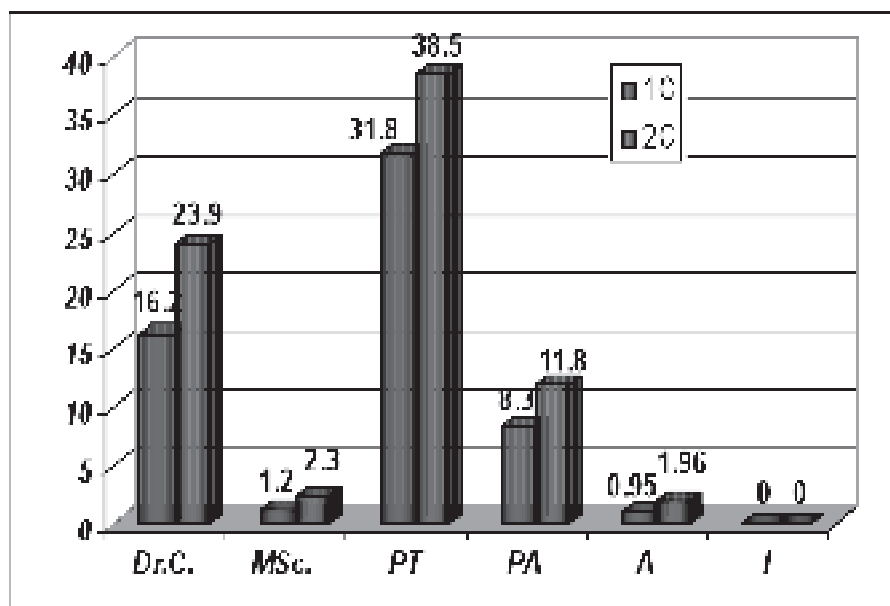


Grafico 3. Porcentaje de profesores en el Nivel I por categorías..

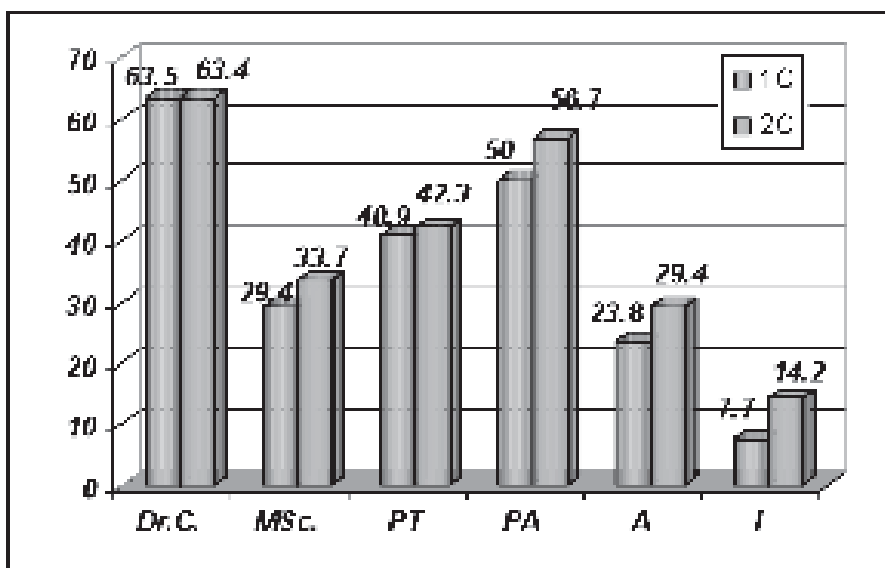


Gráfico 4. Porcentaje de profesores en el Nivel II por categorías.

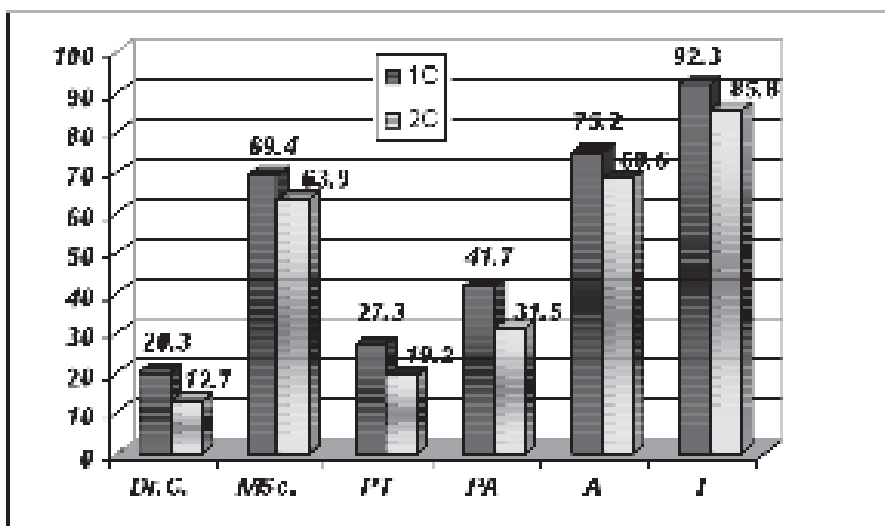


Gráfico 5. Porcentaje de profesores en el Nivel III por categoría.

El análisis por facultades se presenta en el Gráfico 6. Todas las Facultades avanzan de un corte a otro y las que mejores resultados logran son las de Agronomía (A), Medicina Veterinaria (MV) y Mecanización (M), coincidentes con estar en la vanguardia en el cumplimiento de los objetivos de trabajo de la institución y en correspondencia con la tradición y experiencia de su claustro. Las Facultades de Ciencias Sociales y Humanísticas (CHS) y de Ciencias Económicas (CE) son de más reciente creación, y no poseen un claustro tan consolidado como las tres primeras.

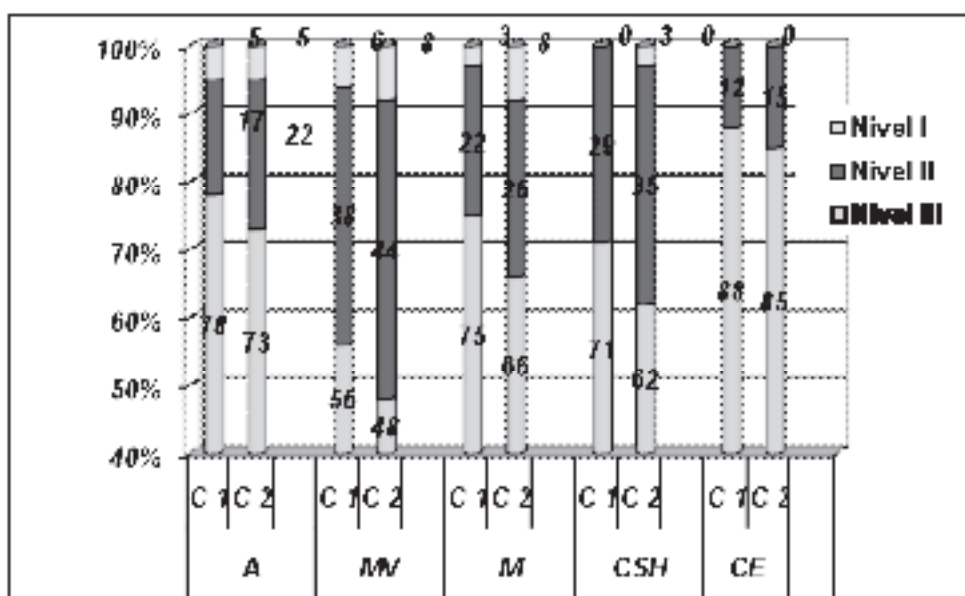


Grafico 6. Porcentaje de profesores por niveles en cada corte por facultades.

El análisis por indicadores del Modelo 3E, permitió valorar en qué medida los profesores superaron, al menos en parte, las limitantes que presentaban, aún cuando integralmente no pudieran pasar al nivel superior, lo que se refleja en la Tabla 4.

Tabla 4. Principales resultados del análisis por indicadores del Modelo 3E.

PRINCIPALES LIMITACIONES PARA PROMOVER DE NIVEL	PRIMER CORTE	SEGUNDO CORTE	DIFERENCIA
No promover de categoría docente.	180	52	108
Problemas con el doctorado.	111	47	64
Poca vinculación a proyectos de I-D	99	53	46
Ausencia de premios y reconocimientos	105	13	92
Pocas publicaciones	133	33	100

Se puede apreciar que en sólo nueve meses, que medió entre ambos cortes, 108 profesores se encaminaron en la promoción de su categoría docente; 64 docentes solucionaron sus problemas con el doctorado; 46 profesores que no estaban vinculados a proyectos de investigación oficialmente aprobados se incorporaron; 92 se sumaron a los que lograron premios o reconocimientos importantes en su trabajo en el corte anterior y 100 se unieron al conjunto de profesores cuyos trabajos fueron aceptados por revistas científicas o editoriales reconocidas.

Resulta evidente, que si bien en tan corto periodo de tiempo entre ambos cortes resulta muy difícil transitar integralmente de un nivel del Modelo a otro, los profesores se motivaron y lograron solucionar muchos de los problemas que tenían en su trabajo, lo que redundaría en el tránsito deseado a mediano plazo.

La mejoría significativa de los resultados de los profesores se vio reflejada en los resultados globales de la Universidad, como se puede apreciar en la Tabla 5. El resultado conjunto de los profesores por mejorar sus respectivos lugares en el Modelo, junto a otras medidas organizativas, produjo que las transformaciones globales de la institución fueran superiores que los porcentajes de profesores que transitaron de un nivel a otro en el Modelo 3E y como consecuencia la Universidad adelantó 4 lugares en el ordenamiento de los centros de educación que realizaba el MES, incrementó su imagen ante la sociedad y emprendió su desarrollo con pasos firmes, hacia el propósito fundamental de su Visión del 2007, de ubicarse entre las mejores universidades del país.

Tabla No.5 Principales resultados en el trabajo científico de la Universidad

INDICADORES	ANO 2004	ANO 2005	2005 / 2004 (%)
Total de premios	75	151	201
Publicaciones totales	306	371	121
Publicaciones Referenciadas	50	79	158
Registros de propiedad intelectual	18	30	166
Defensas de doctorado	10	13	130
Porcentaje del potencial en doctorados	18,3	41,1	225
Porcentaje de profesores investigando	53	78,4	148

Fuente: Elaboración propia, 2012.

CONCLUSIONES

1. Se desarrolló una importante herramienta para la gestión pro-activa de los recursos humanos de la Universidad, en particular del claustro, que en su aplicación ha demostrado efectividad no sólo como elemento movilizador de los resultados individuales de los profesores, sino además del cumplimiento de los objetivos de trabajo de la institución en su conjunto. La herramienta no se contrapone con el proceso de categoría docente, ni con la evaluación anual de los planes de resultados de los profesores, por el contrario los complementa.
2. En tan sólo 9 meses de aplicación del Modelo 3E, se logró que una parte importante de los profesores superaran los problemas que presentaban en su trabajo, e incluso que algunos de ellos pudieran transitar hacia un mejor nivel del Modelo.

3. El Modelo 3E, unido a otros aciertos en la gestión de la organización, permitió mejorar los resultados en los principales indicadores que miden el desempeño institucional en los fundamentales procesos sustantivos de la Universidad, repercutiendo favorablemente en su desarrollo, imagen ante la sociedad y en la gestión del conocimiento de este centro de educación superior.
4. Los resultados logrados permiten recomendar que esta herramienta puede ser aplicada por otras Instituciones de Educación Superior que lo estimen pertinente, con las adecuaciones que se consideren.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón, R. (2005). “La Nueva Universidad Cubana”. Conferencia magistral dictada en el V Congreso Provincial Universidad 2006, Universidad Agraria de la Habana, 25 de mayo de 2005.
- Ministerio de Educación Superior. (1999). La Dirección por Valores. Ediciones EMPSES, La Habana, Ministerio de Educación Superior de Cuba, 307p.
- Riley, P. (1995). Forjador de Éxitos. Cómo optimizar el trabajo en equipo. Grijalbo, Barcelona, España, 273p.
- Romillo, A. (2006). La Dirección Estratégica de la Universidad. Caso UNAH, Mayabeque, Cuba, Edición UNAH, pp.17- 48.
- Schein, E. (1998). La cultura empresarial y el liderazgo. Plaza y Janes, Barcelona, España.
- Senge, P. (1998). La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Granica, México, 490p.
- Taboada, A. (2010). Modelo Integrado de Gestión de la Ciencia, la Innovación Tecnológica y el Conocimiento para la Universidad Agraria de la Habana, Tesis de doctorado, La Habana, Comisión Nacional de Grados Científicos de Cuba, pp. 94-98.
- Universidad Agraria de la Habana. (2003). Planificación Estratégica de la UNAH. Años del 2004 al 2007.

La evaluación de los profesores en la Educación Superior cubana. Propuesta de metodología evaluativa.

Gilberto Suárez Suárez ⁽¹⁾

Zenaida Rouco Albellán ⁽²⁾

Miriam Iglesias León ⁽³⁾

INTRODUCCIÓN

La necesidad de evaluar el desempeño de los profesores universitarios constituye una de las demandas más urgentes para las universidades (Cots, Villar y Díaz; 2002), tarea que, hasta la fecha, ha sido abordada solo de forma incipiente. La aceptación creciente de estos criterios ha hecho que dicha evaluación, a pesar de ser una temática relativamente joven, cuyos inicios se registran en la década del 30 del siglo XX, constituya un área de trabajo de creciente recurrencia en el mundo contemporáneo.

En Europa y Estados Unidos se han sistematizado estudios al respecto, especialmente, a partir de la democratización/masificación de la enseñanza universitaria, que para estas regiones tiene sus inicios cerca de los años 60 y se consolida en los 90 del siglo XX, planteando la disyuntiva calidad – cantidad (Villar, (1989); De Miguel (1998); Rodríguez (2003); Escudero (2006); Neave (2001), Portal (2003). En España, la evaluación del desempeño docente, particularmente, en el ámbito universitario constituye una prioridad. En América Latina, durante algún tiempo, la evaluación no constituyó prioridad, y en muchas ocasiones, se presentó vinculada

⁽¹⁾ Profesor Auxiliar. Master en Educación. Director del Centro Universitario Municipal. gsuarez@ucf.edu.cu

⁽²⁾ Profesora Auxiliar. Directora de Postgrado y Ciencia y Técnica de la Filial Universitaria de Aguada de Pasajeros, con más de 15 años como experiencia en la Educación Superior. Master en Educación. zrouco@ucf.edu.cu

⁽³⁾ Profesora Titular. Dra. C. en Ciencias Pedagógicas. Directora del Centro de Estudios de Didáctica y Dirección de la Educación Superior en la Universidad de Cienfuegos. miglesia@ucf.edu.cu, miglesiasleon@gmail.com

a incomprensiones en relación con el proceso, produciendo reacciones en las organizaciones gremiales y rechazo por parte de los docentes. En la actualidad, ha aparecido una sistematización de su uso en la región, ya que más de muchos países aplican diferentes modelos de evaluación de los sistemas educativos, incluyendo a los agentes que en ellos participan.

En el caso particular de Cuba, aunque se registran intentos que se remontan al año 1917, cuando ya existía una normativa de la Superintendencia de Educación de la República, que establecía la evaluación anual de los docentes y que en la actualidad, se reconoce como uno de los países de la región que sistematiza las prácticas evaluativas, no puede afirmarse que el tema constituya una fortaleza. Esto ha condicionado la aparición de trabajos sobre el tema, entre los cuales se destacan, los aportes de investigadores como los de Valdés (1999, 2000, 2001, 2003, 2004, 2006); Portal, 2003; Trujillo, 2007; Ramírez, 2007, y Suárez, 2009, en los que se explica: qué evaluar y para qué evaluar al profesorado, desde el desempeño profesional. Se propone además, un sistema de evaluación y una estrategia para su aplicación en la práctica educativa; pero alejada de las concepciones vigentes para la universidad cubana actual.

Según Portal (2003), una tendencia que ha tenido la evaluación en Cuba es la dirigida al desempeño de los profesores; en este caso, utilizada como instrumento administrativo con el fin de mejorar las retribuciones individuales o sencillamente evaluar la labor del profesor durante un tiempo determinado (generalmente, un curso escolar). La profundización en la temática le ha permitido al autor considerar que la evaluación del desempeño de los profesores de la universidad cubana muestra algunas limitaciones que la alejan del estado deseado.

Al tener en cuenta la responsabilidad que tienen los directivos académicos con el proceso de evaluación del desempeño de los profesores universitarios se le aplicó un diagnóstico (encuesta y entrevista) a directivos y profesores de la Universidad de Cienfuegos (Cuba), donde se aprecian las siguientes regularidades: hay reconocimiento por parte de estos, de su responsabilidad con la evaluación de los profesores, partiendo de la importancia que tiene para transformar la figura del docente y elevar a planos superiores la calidad de la enseñanza y su desempeño; hay coincidencia que ese proceso es evaluar la labor que se realiza, y no a las personas, lo que significa una mirada diferente ante el problema del desempeño docente; existe coincidencia en plantear que la evaluación no constituye un estímulo a la labor del profesor; se resalta la necesidad de analizar, revisar y reajustar el proceso que se lleva actualmente con relación a la evaluación del desempeño, debido a que no satisface totalmente necesidades individuales e institucionales; no se aprecia como un elemento esencial para la toma de decisiones de la institución ni para determinar las necesidades de formación y desarrollo de los profesores.

Según el criterio de dicho autor entre las principales regularidades o deficiencias, se destacan: una limitada concepción en directivos y docentes acerca de las posibilidades de la evaluación para estimular y orientar el desempeño docente; la evaluación se concibe de modo formal y finalista; los indicadores son generales; insuficientes vías para obtener la información, que solo permiten tener una visión puntual de los resultados del trabajo; limitaciones en el protagonismo de los evaluados en el proceso; uso incorrecto de la autoevaluación, orientación esencialmente sumativa de los fines; y no tiene en cuenta la categoría docente de cada profesor, así como las funciones que se le son inherentes.

En este sentido, y de manera concreta se exponen los elementos que han sido identificados por las fuentes de información, los que a su vez justifican la necesidad de la metodología para evaluar el desempeño de los profesores universitarios y de la inclusión de ciertos indicadores en ella:

- 1) Realizar un proceso evaluativo integral teniendo en cuenta las funciones que el profesor debe realizar en el contexto escolar de acuerdo con su categoría docente, de forma, sistemática, contextualizada, diferenciadora y desarrolladora.
- 2) Integración y colaboración entre los factores involucrados (entiéndase directores, subdirectores, coordinadores estudiantes, profesores, etc.) para la evaluación de la formación de los profesores universitarios.
- 3) Insuficiencia en la ponderación de los indicadores a evaluar, lo que trae contradicciones en los juicios de valor y los resultados de la evaluación.
- 4) Integración de los métodos y vías para obtener la información válida y fiable.
- 5) Ausencia de una metodología o guía para llevar a cabo el proceso de evaluación del desempeño del docente de manera precisa, justa y confiable.

El reto en la Educación Superior es definir cómo se lleva a cabo este proceso en el marco de cada institución, debido a las diversas concepciones que pueden tenerse de la actividad que realizan los profesores.

1. La evaluación del desempeño docente de los profesores universitarios

En la actualidad, las Instituciones de Educación Superior procuran políticas y formas eficientes para elevar la calidad de sus profesores y establecer evaluaciones para evidenciar la transformación en el desempeño docente del personal académico en correspondencia con ese nivel deseado de excelencia y calidad, tal como lo plantea Chiavenato (2000) al considerar a toda evaluación como “un proceso para estimular o juzgar el valor, la excelencia, las cualidades de alguna persona”.

Muchos agentes educativos consideran que para que se generen necesidades de mejora continua en los profesores universitarios, resulta imprescindible que estos se sometan, consciente y periódicamente, a un proceso de evaluación, no como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades de estos, sino como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado, como una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor para, a partir de este aspecto, generar políticas educativas que coadyuven a su generalización (Valdés, 2006).

La evaluación de los profesores universitarios constituye uno de los procesos más complejos e importantes que se realizan en las Instituciones de Educación Superior. El reto está entonces en lograr el diseño e implementación de un sistema de evaluación, que esté centrado en su desempeño docente, y por lo tanto, estimule su permanencia y compromiso con la institución y sus resultados docentes y educativos.

Al analizar el comportamiento progresivo de la evaluación, se advierte que su empleo en el ámbito pedagógico ha alcanzado una notable trascendencia. Destacados estudiosos de la temática como Escudero, M. de Miguel, J. Tejedor, (citado por Saravia, 2004) consideran que su avance se fundamenta en la aceptación del principio de perfeccionar permanentemente la educación.

En los años 40 del siglo XX, Tyler define la evaluación, como el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos propuestos (citado por Valdés, 2000). Se advierte que en esta posición se limita la función de la evaluación a la comparación entre el estado deseado y esperado de los fenómenos estudiados, con relación a los objetivos propuestos; aunque aparecen elementos de valor como antecedentes de las concepciones actuales, entre los que destaca: la selección de medidas adecuadas que orientan cierta intención hacia la validez y fiabilidad de la información, la definición de los objetivos en términos de comportamientos y la explicación de los propósitos de la estrategia a las personas responsables.

Con posterioridad, se agregan nuevos elementos al citado concepto, y es Cronbach (en Casanova, 1999, citado por Stegmann, 2008), quien le incorpora nuevos enfoques que se mantienen o predominan hasta nuestros días, al definir la evaluación del desempeño como la recogida y uso de información para tomar decisiones, es decir, la considera un instrumento para la toma de decisiones.

Otro momento importante en el desarrollo y evolución del concepto de evaluación del desempeño, le corresponde a Scriven (1983), al plantear que “la evaluación de los profesores consiste en un proceso sistemático de recogida de datos incorporado 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 utilizarán en la toma de decisiones con el objetivo de mejorar la actividad

educativa valorada. Este autor le adiciona a la evaluación la necesidad de valorar el objeto evaluado, es decir, integra la validez de la información y el método.

Según H. Valdés (1999), este autor le incorpora nuevos elementos a la tarea de evaluar, como son la ideología del evaluador y el sistema de valores imperantes en la sociedad, que obviamente van a condicionar y a sesgar los resultados de cualquier estudio valorativo, si no se toman las medidas correctoras pertinentes.

Stufflebeam define la evaluación de los profesores como “el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de la realidad educativa, 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” (Stufflebeam, 1993).

En la realidad cubana, se considera que la atención hacia la evaluación del desempeño de los profesores universitarios, tiene que ver con el reconocimiento de la calidad de su desempeño docente como importante factor para el aseguramiento de la calidad educativa. En tal sentido, resulta ilustrativo lo expresado por Héctor Valdés, destacado estudioso del tema cuando refiere:

“Podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas, libros de textos; construirse magníficas instalaciones; obtenerse excelentes y modernos medios de enseñanza, pero sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación” (Valdés, H., 2004).

Algunos autores (Rueda y Torquemada, 2004) señalan que paralelamente a los orígenes de la escuela, surgió la necesidad de la evaluación de los profesores. En este sentido, las políticas públicas en el sector educativo juegan un papel importante, particularmente, cuando se han servido de la evaluación para atender el asunto de la calidad en las instituciones.

De acuerdo con Luna (2002) y Rueda (2004), la evaluación del desempeño es un proceso afectado por las políticas institucionales, que favorecieron una expansión vertiginosa de la evaluación, pues se emplearon como condición de acceso a programas de compensación salarial para los académicos.

“Evaluar el desempeño del profesorado no es proyectar en él las deficiencias o razonables limitaciones del sistema educativo vigente, muy por el contrario, es asumir un nuevo estilo, clima y horizonte de reflexión compartida, para optimizar y posibilitar espacios reales de desarrollo profesional de los docentes, de generación de culturas innovadoras en los centros educativos.” (Reyes O., 2006).

La evaluación del desempeño de los profesores es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el

efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad (Valdés, 2000).

Por su parte, Portal (2003) apuesta por una definición del concepto de evaluación del desempeño de los profesores universitarios desde una visión amplia, que contenga características como la sistematicidad, la intencionalidad, la integralidad, tanto de los indicadores como de los participantes en el proceso y sobre todo, de carácter orientador hacia la superación de las diferencias con miras al logro de la calidad o la excelencia.

Estos autores, en sus definiciones sobre el concepto de evaluación del desempeño de los profesores universitarios, convergen en determinados criterios que se relacionan, en primer lugar, con el carácter sistemático de este proceso, el cual por una parte, debe ser ordenado y planificado sin dejar espacio a la improvisación y por otra parte, no debe ser un hecho aislado, sino una actividad que debe desarrollarse durante una etapa o período prolongado; y en segundo lugar, en que los juicios y las valoraciones van a estar dirigidas fundamentalmente a apoyar la toma de decisiones.

2. Fundamentación y descripción de la metodología propuesta

La concepción de la metodología para evaluar el desempeño de los profesores universitarios en la universidad cubana ha requerido que se precisen las posiciones que asume este autor, a partir de la diversidad de consideraciones con relación a qué entender por metodología y las cuestiones relativas a su diseño, elaboración y particularidades, como resultado científico.

En correspondencia con las características del estudio que se realiza, se valoran los criterios presentados en los trabajos realizados por Bermúdez y Rodríguez (1995) (citado por Trujillo, 2007), los que han sido a su vez retomados por el colectivo del Centro de Estudios de Ciencias Pedagógicas del Instituto Superior Pedagógico Félix Varela de Villa Clara (Cuba).

A partir de estos trabajos, un colectivo de investigadores de dicho Centro (2004) define como metodología: una forma de proceder para alcanzar determinado objetivo, que se sustenta en un cuerpo teórico y que se organiza como un proceso lógico conformado por una secuencia de etapas, eslabones, pasos o procedimientos condicionantes y dependientes entre sí que ordenados de manera particular y flexible, permiten la obtención del conocimiento propuesto. (De Armas N. y otros, 2004). Esta conceptualización es la que se asume en este artículo.

En este sentido, mediante nuestra investigación se diseña una metodología para perfeccionar el proceso de evaluación del desempeño de los profesores universitarios

de la universidad cubana, con un enfoque integrado y sistémico, caracterizada por indicadores de entrada, de proceso, de resultado y contexto, para transformar su desempeño como docente en la Educación Superior.

2.1. Bases teóricas y metodológicas

La metodología propuesta para evaluar el desempeño de los profesores se sustenta en la concepción dialéctico materialista, lo que determina la intención de concebir la evaluación del desempeño como un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, que permitan un acercamiento a la realidad del desempeño docente esperado, proporcionando herramientas que eleven las potencialidades de análisis, ante el reto de ofrecer criterios valorativos como parte del proceso resultante de la evaluación. Se reconoce su carácter transformador en la práctica educativa y prioriza la formación del hombre como individuo y como ser social, lo que le imprime un carácter humanista.

En la metodología se parte de un enfoque sistémico, que trata de comprender el funcionamiento de la evaluación desde una perspectiva holística e integradora. Ha sido diseñada con un carácter integral, donde se han tenido en cuenta los diferentes momentos en que transcurre el proceso de evaluación.

Los indicadores que se incluyen para evaluar el desempeño de los profesores, a pesar de estar declarados individualmente, presentan nexos indispensables.

Dicha metodología se basa en el modelo CIPP de Stufflebeam (1993), el cual constituye una garantía de aplicar el enfoque de sistema, debido a que el mismo, en su concepción y estructura, conciben al objeto de evaluación y por tanto, a la evaluación como un gran sistema. Descansa además en la teoría del conocimiento científico, porque utiliza la práctica como punto de partida del conocimiento, manifestado en cada fase de esta. La evaluación contribuye a transformar su desempeño como docente en la educación superior.

Se sustenta desde el punto de vista psicológico en los aportes del enfoque histórico-cultural. La concepción defendida por de L. S. Vigotsky (1985) sobre la relación existente entre la enseñanza, la ayuda pedagógica y el desarrollo psíquico, orienta consideraciones valiosas para la construcción de la metodología para evaluar el desempeño de los profesores universitarios. Este es un enfoque epistemológico con amplias perspectivas de aplicación mediante el cual se promueve el desarrollo individual de la persona a través de su inserción social como sujeto, pues se centra principalmente en el desarrollo integral de la personalidad.

La aplicación del concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) (Vigotsky, 1985), permite explicar la relación entre enseñanza y desarrollo en su dialéctica y el lugar que ocupa la ayuda pedagógica. En la actividad evaluativa, se definen y redefinen

constantemente las zonas de desarrollo actual y potencial a partir de la determinación del nivel real en que se expresa el desempeño del docente y la distancia de este con el estado deseado, se actúa sobre su zona de desarrollo potencial al proyectar sus metas en relación con el desempeño con un carácter desarrollador; de este modo, no solo se descubre lo que el docente es, sino lo que puede ser; se contempla su posible movimiento, sus tendencias de desarrollo.

Es por esta razón, que al concebir el proceso evaluativo de los profesores desde una perspectiva sistémica, sistemática con carácter de proceso y resultado en función del mejoramiento del desempeño docente, esta se convierte en una experiencia de aprendizaje en la que el docente construye y reconstruye sus saberes sobre la base de una intensa actividad interna y externa, orientada por la precisión de la zona de desarrollo actual y la zona de desarrollo próximo.

La metodología se organiza en función del movimiento y desarrollo de la actividad pedagógica, los agentes coactuantes y las condiciones histórico concretas de la universidad cubana, lo que ofrece cobertura para desarrollar los cambios que sean necesarios para su mejor funcionamiento, a partir de las contradicciones que puedan surgir como fuente de desarrollo en la actividad educacional. Con esta metodología se pretende colocar al profesorado de la universidad cubana como centro de su propio proceso evaluativo, al concebirse la autoevaluación como un eje directriz de este proceso.

2.2. Estructura de la metodología

La metodología que se propone, como esquema operativo, busca organizar un sistema que dé sentido a los elementos, indicadores, métodos y sujetos que componen la acción evaluadora. En este sentido, la estructura de esta metodología (en fin su diseño) permitirá proyectar, con fundamento y seguridad, una acción evaluadora organizada e intencional, sin perder de vista que será un diseño abierto y dinámico, que se deberá desarrollar de forma simultánea e integrada con el proceso de enseñanza aprendizaje en sí mismo.

Fases de la metodología

La estructura básica de la metodología debe dar sentido de unidad a una acción evaluadora que se desarrollará en un tiempo y de un modo procesal, en la que se pueden distinguir las siguientes fases:

a) Fase previa o de planificación (evaluación inicial)

Esta fase es significativa para la futura valoración del profesor en formación; en ella se realizará una actualización del diagnóstico de cada uno en cuanto a características personales, motivos, intereses, y del estado en que se encuentran los componentes a formar mediante la comparación de los resultados obtenidos durante la aplicación de los instrumentos.

Dicha fase encierra dos acciones fundamentales muy interrelacionadas entre sí: la planificación de la evaluación y la planificación del trabajo del profesor a partir de sus resultados. Este es el primer y fundamental momento de reflexión y acuerdo entre evaluado y evaluador que debe anteceder a toda acción.

Coincide también con el primer momento de la evaluación, y nos permite realizar un diagnóstico de la situación, determinar las principales necesidades y recoger criterios de los evaluados para a partir de ello, confeccionar el plan de trabajo de los profesores para el curso correspondiente.

Para la ejecución en la práctica de esta fase se proponen los siguientes pasos:

- Diagnóstico y aseguramiento de las condiciones previas para la evaluación.
- Determinación y conciliación de necesidades.
- Preparación de los sujetos que se van a evaluar y legalización del proceso de evaluación.
- Selección, elaboración y/o reelaboración de los instrumentos de trabajo.
- Confección del plan de trabajo individual.

Toda esta primera fase se llevará a cabo a través de una entrevista entre el evaluador y el evaluado y el análisis de los documentos que identifiquen sus características profesionales y las aspiraciones o proyecciones de la universidad.

b) Fase de ejecución operativa de la evaluación (evaluación formativa)

En esta fase, se integran la aplicación e interpretación de los instrumentos de evaluación y la comparación de los resultados para la evaluación, y se ponen en práctica, los métodos de recogida de información como son el análisis de documentos, las observaciones a clases, la observación participante, las encuestas de opinión y la autoevaluación. Pero de lo que se trata es de realizar el seguimiento y control al proceso de evaluación del desempeño del profesor a partir de su plan individual por parte de los evaluadores, desarrollar reuniones de análisis, o aplicar diferentes instrumentos de valoración previamente seleccionados, que se correspondan a la individualidad de cada uno. En esta se controla, se regula y se realizan las correcciones necesarias en dependencia de la labor docente.

Durante esta fase se deben llevar a cabo una serie de acciones evaluativas sistemáticas, y en forma de ciclo, o sea, debe primar la recogida de información para poder formular juicios de valor y tomar las decisiones acertadas que contribuyan a superar o satisfacer las necesidades planteadas en la etapa anterior.

Cobra aquí una esencial importancia entonces la autoevaluación y el pleno sentido didáctico del proceso evaluativo, toda vez que el profesor tendrá que ir aprendiendo y transformando su propia práctica a partir de los resultados que vaya obteniendo.

Para la ejecución en la práctica de esta fase, se proponen los siguientes pasos:

- Control y seguimiento sistemático del plan de trabajo.
- Controles parciales al finalizar cada período del curso.
- Regulación y ajuste en función de las principales dificultades.

c) Fase de evaluación o discusión final y metaevaluación (evaluación sumativa)

En esta tercera fase se analizan los resultados, se tienen en cuenta los criterios de los factores que interactúan con el profesor, siendo esencial el criterio de los estudiantes y colegas del departamento, se redacta un informe, se toman las decisiones pertinentes y se otorga una calificación.

Contiene dos momentos esenciales: el primero, consistente en la conciliación y triangulación de toda la información obtenida durante las fases anteriores, siendo esta la ocasión de emitir un juicio de valor definitivo; el segundo momento, es el relacionado directamente con la metaevaluación, aspecto al que, usualmente, se le da menos importancia. En él juegan un papel importante tanto el evaluador como el evaluado, ya que ambos deben someter a evaluación el proceso evaluador desarrollado, tratando de encontrar un mejor conocimiento de la práctica evaluativa que han desarrollado y una explicación a los resultados obtenidos.

Para la ejecución en la práctica de esta fase, se proponen los siguientes pasos:

- Análisis de los resultados.
 - Discusión individual (profesor – directivo)
 - Discusión colectiva (claustro de la sede universitaria)
- Redacción y discusión del informe entre los evaluadores y los evaluados.
 - Toma de decisiones.
 - Calificación.
 - Definiciones de proyecciones para la próxima etapa.

En este momento, se utilizará la triangulación de la información obtenida en las fases anteriores a partir de la aplicación de las técnicas expuestas, para poder llegar a una valoración final y además, se realizará una entrevista personal entre evaluador y evaluado para la discusión y análisis de los resultados

Indicadores y criterios de medida

La evaluación es un juicio de valor que necesita indicadores bien consolidados a los que hay que atender y con los que hay que contrastar la realidad evaluada, y de esta manera primero, poder planificar y más tarde, comprobar no solo el cumplimiento sino también la calidad.

En este sentido, se presenta la propuesta de indicadores y criterios de medida que han permitido operacionalizar la variable desempeño profesional del docente. Dicha propuesta, se ha obtenido luego de varias rondas del criterio de expertos y ha sido diseñada con un carácter integral, donde se han tenido en cuenta los diferentes momentos en que ocurre el trabajo de los docentes, ya que se parte de considerar este proceso de evaluación como sistema y la actuación el profesorado como un subsistema dentro de él.

Indicador No 1: Formación de Profesionales

Criterios de medida

- 1.1. Cumplimiento del plan de trabajo.
- 1.2. Capacidades pedagógicas.
 - 1.2.1 Dominio de los contenidos que imparte.
 - 1.2.2 Planificación adecuada.
 - 1.2.3 Comunicación verbal y extraverbal.
 - 1.2.4 Capacidad de desarrollar un proceso de reflexión mediante su práctica educativa.
 - 1.2.5. Uso de materiales y procedimientos para evaluar a los alumnos.
- 1.3. Resultados alcanzados por los estudiantes en la materia que impartió.
- 1.4. Valoración realizada por los estudiantes a los que impartió clases.
- 1.5. Valoración realizada por el resto de los profesores de su departamento.
- 1.6. Convocar a exámenes de premio, de suficiencia.
- 1.7. Creación de grupos científico – estudiantiles.

Indicador No 2. Ciencia y Técnica

Criterios de medida

- 2.1. Cumplimiento del plan de trabajo.
- 2.2. Resultados obtenidos en proyectos de investigación y grado de participación en estos resultados.
- 2.3. Participación en eventos científicos.
- 2.4. Publicaciones nacionales e internacionales.
- 2.5 Tutorías de trabajos de cursos, tesis de diploma, maestría y doctorado

Indicador No 3. Extensión universitaria

Criterios de medida

- 3.1. Cumplimiento del plan de trabajo.
- 3.2. Participación en festivales culturales y juegos deportivos de los estudiantes y trabajadores, así como el apoyo brindado a estas actividades.
- 3.3. Seguimiento del comportamiento de sus estudiantes y participación en actividades desarrolladas en la sede y fuera de esta.

- 3.5. Protección, cuidado y custodia de los medios básicos y otros asignados para su trabajo.
- 3.6. Participación en trabajo socialmente útil en interés de la universidad o filial.

Indicador No 4. Superación científica, técnica, pedagógica y política.

Criterios de medida

- 4.1. Cumplimiento del plan de trabajo.
- 4.2. Resultados alcanzados en superación profesional y la formación académica.
- 4.3. Resultados alcanzados en cursos, debates y análisis de aspectos políticos.
- 4.4. Dedicación demostrada y resultados obtenidos en el trabajo educativo con los estudiantes, encaminado a lograr la formación integral de los mismos y resultados de su labor como profesor guía.
- 4.5. Preparación para cambio de categoría docente.
- 4.6. Cumplimiento de las funciones de acuerdo a la categoría docente que ostenta.

Indicador No 5. Otras actividades

Criterios de medida

- 5.1. Cumplimiento del plan de trabajo.
- 5.2. Participación en marchas, tribunas, matutinos y otras actividades de carácter político.
- 5.3. Participación en actividades sindicales y del colectivo.
- 5.4. Relaciones interpersonales.

2.3. Requerimientos para la implementación de la metodología para la evaluación de los profesores en la universidad cubana

Un primer momento sería establecer un acuerdo para la aplicación de la metodología con las diferentes estructuras que interactúan con el docente en la universidad como parte de la preparación de los requisitos previos a su implementación.

Para ello, se precisa su presentación a la dirección de la Universidad para ganar en la sensibilización, colaboración, compromiso y comprensión por los principales directivos en la transformación que se aspira y aprobar su aplicación en los lugares que se justifique, debido a que esta se presenta de forma contextualizada a la realidad educativa para la cual se ha diseñado.

Este constituye un momento importante en el proceso investigativo, pues se toman en consideración las referencias de los directivos con ideas y niveles de preparación diferentes acerca del proceso objeto de transformación.

Durante su presentación se demuestran las insuficiencias en el proceso de evaluación del desempeño de los profesores universitarios y se plantea que estas necesidades justifican la concepción de una metodología que contribuya a perfeccionarlo.

Se necesita explorar el estado actual de los directivos, sus necesidades de preparación y potencialidades para aplicar las concepciones sobre la evaluación de los profesores universitarios que aquí se defienden.

Desde esta perspectiva, se comprende que la instrumentación de la metodología que se propone, exija que se orienten reflexiones acerca de la labor del directivo para conducir adecuadamente este proceso evaluativo, a partir de comprender que pueden proponerse transformaciones en relación con el qué, para qué, cómo, cuándo, con quién evaluar; pero si no se tiene en cuenta la preparación del directivo, dada su privilegiada posición para orientar los cambios, poco puede lograrse.

Es importante partir del diagnóstico que se tiene de cada docente, para darle más relevancia al hecho de actuar sobre las potencialidades individuales y grupales, más que trabajar insuficiencias; lo cual posibilita adecuar la metodología a este, y propiciar el logro de su efectividad.

Su implementación requiere garantizar condiciones psico-pedagógicas propicias, que promuevan la participación activa y consciente de los agentes coactantes en el proceso evaluativo. Las acciones evaluativas de cada fase se concretarán en sesiones de trabajo sistemático del departamento docente y del claustro de la universidad.

La aplicación de la metodología propuesta para evaluar el desempeño de los profesores universitarios requiere un seguimiento del orden o secuencia que se propone con el fin de garantizar, que a pesar de su flexibilidad y transferibilidad, esta no pierda su esencia.

2.4. Análisis de los resultados de la validación de la metodología por el método de criterio de expertos

La metodología para evaluar el desempeño de los profesores universitarios fue validada por el método de criterio de expertos, utilizando la técnica Delphi (Cortés e Iglesias, 2005). Como resultado de la determinación del coeficiente de competencia, se seleccionaron 12 expertos con capacidad alta y se realizaron cuatro rondas. Los resultados fueron procesados con ayuda del programa estadístico SPSS en su versión 12.0, realizando una distribución de frecuencia, por cada uno de los criterios de medida incluidos en la propuesta y por cada criterio de validación.

Las principales conclusiones derivadas de la aplicación de este método se sintetizan a continuación.

Fundamentos en los que se sustenta la metodología

Los expertos coinciden que los fundamentos son coherentes, que expresan las bases teóricas esenciales que desde una perspectiva filosófica, psicológica, sociológica y pedagógica, dan fundamento a la propuesta, facilitando su lógica teórica y metodológica.

Factibilidad y pertinencia de la aplicación de la metodología en el contexto de la universidad cubana

Los criterios emitidos por los expertos coinciden en que la metodología es factible de ser aplicada, ya que tiene en cuenta las características del contexto para el cual se ha concebido, así como las barreras de tipo subjetivo y objetivo que caracterizan la evaluación del desempeño de los docentes, en correspondencia con lo cual se determinan indicaciones para su instrumentación, que orientan el tratamiento a estas contradicciones.

Pertinencia de las dimensiones e indicadores que se proponen

De manera general, la propuesta de variables e indicadores fue calificada de adecuada, bastante adecuada y muy adecuada. Los expertos consideraron que expresa los componentes esenciales del objeto a evaluar, de acuerdo con las principales áreas de trabajo de un profesor universitario, en relación con el modelo de desempeño que se asume y que pueden orientar la búsqueda de información relevante.

Contribución de la metodología a la comprensión de la necesidad de la evaluación para elevar la calidad del desempeño

En este indicador se observó consenso entre los expertos, al considerar oportuna la variedad de procedimientos que se desarrollan en las diferentes fases que contribuyen a potenciar en los docentes una disposición positiva hacia el proceso evaluador, a partir de comprender su necesidad e importancia en el plano individual y social.

Contribución de la metodología al protagonismo de los evaluados en el proceso

Resultó uno de los indicadores de valoración mejor catalogado por los expertos, quienes ofrecieron criterios positivos en relación con la exigencia que alude al rol participativo de los evaluados para propiciar su compromiso e implicación personal, desde una postura activa y reflexiva hacia la realidad y hacia sí mismo. Determinaron como aspecto valioso en este sentido, la prioridad que se concede a la autoevaluación, como mecanismo fundamental para promover la transformación del desempeño de los docentes.

Contribución al carácter orientador para la transformación

Los criterios de consenso entre los expertos se orientaron a la consideración de que desde la dinámica con que se conciben las fases y los procedimientos que se concretan en cada una, ofrece la posibilidad de que la información resultante de la evaluación oriente la determinación de las estrategias en función de la mejora, ya que atiende al carácter desarrollador de las metas a cumplir por los docentes,

tomando como punto de partida la información resultante del propio proceso evaluativo, desde una posición de búsqueda científica que destierra la tendencia intuitiva e improvisada en el accionar de los directivos y docentes.

Contribución a la validez y fiabilidad de la información

Acerca de este aspecto, los expertos consideran oportuna la determinación de indicadores del desempeño que se espera en los profesores universitarios, consensuados por los evaluados y los evaluadores; así como la inclusión del sistema de métodos e instrumentos que se presentan en la metodología y que permiten la obtención y procesamiento de la información con rigurosidad científica.

Contribución al carácter procesal y sistemático de la evaluación

En sentido general, los expertos expresan que en la metodología se garantiza el carácter procesal y sistemático de la evaluación, ya que se concibe la implementación de las acciones como parte de un proceso planificado, coherente, articulado e ininterrumpido, en el que cada fase es considerada en su relación de coordinación con las restantes, atendiendo a una lógica interna y se pone énfasis en la sistematicidad en la obtención de la información.

Pertinencia de las fases que conforman la metodología

Los expertos consideraron pertinentes las fases, acerca de las cuales no propusieron sugerencias significativas de transformación en el modo en que se concibieron, por considerar que resultan coherentes y que satisfacen el objetivo para el cual se proyectaron.

La metodología para evaluar el desempeño de los profesores universitarios se aplica en todas las filiales universitarias pertenecientes al Ministerio de Educación Superior desde el curso escolar 2009-2010. Se aplicó una encuesta a directivos y profesores resaltando las siguientes opiniones.

- a) en la metodología se garantiza el carácter procesal y sistemático de la evaluación, ya que se concibe la implementación de las acciones como parte de un proceso planificado, coherente, articulado e ininterrumpido;
- b) cada fase es considerada en su relación de coordinación con las restantes, atendiendo a una lógica interna y se pone énfasis en la sistematicidad en la obtención de la información;
- c) hay coincidencia con relación a los indicadores propuestos para evaluar el desempeño de los profesores, se reconoce por estos la necesidad de integrarlos. Los encuestados muestran coincidencia en que los datos que se obtienen en este proceso de evaluación resultan válidos y fiables;

- d)** resultó interesante la opinión sobre protagonismo de los evaluados, la prioridad que se concede a la autoevaluación como mecanismo fundamental para promover la transformación del desempeño docente;
- e)** la información resultante de la evaluación orienta la determinación de las estrategias en función de la mejora, ya que atiende al carácter desarrollador de las metas a cumplir por los docentes;
- f)** las vías para obtener información hay consenso en que son variadas y suficientes;
- g)** con la aplicación de la metodología se pasa de una evaluación con énfasis en el resultado y de orientación sumativa, a una evaluación, diagnóstica, sistémica, sistemática y de control, procesal, centrada en el desempeño docente y de carácter formativo. De una evaluación no diferenciadora, a una evaluación diferenciada que toma en cuenta el estado real del desempeño docente, las ayudas y el contexto y en consecuencia personalizada y desarrolladora.

CONCLUSIONES

La evaluación del desempeño de los profesores universitarios en la universidad cubana, orientada con fines formativos, se presenta como una interesante alternativa para elevar la calidad de la educación, al propiciar una dirección más eficiente del proceso formativo, al tiempo que se convierte en un importante instrumento para el establecimiento de políticas de planificación y gestión de la actividad en estas instituciones, sobre la base de una información confiable de los resultados que se obtienen.

La evaluación del desempeño de los profesores en la universidad cubana, posee algunas insuficiencias en la actualidad que la alejan del estado deseado y que limitan su carácter procesal y sistemático: la validez y fiabilidad de la información resultante, el carácter orientador en función del mejoramiento, el protagonismo de los evaluados en el proceso y la aceptación de la evaluación, dadas fundamentalmente por no existir una metodología que oriente cómo realizar este proceso.

La metodología se distingue por caracterizar el desempeño desde el deber ser en la actuación del docente en estrecha relación con las cualidades personales y las relaciones interpersonales como guía para la determinación de indicadores. En ella, la autoevaluación se presenta como un enfoque globalizador y un mecanismo fundamental para promover la autotransformación y contiene procedimientos para propiciar un clima sociopsicológico favorable en relación con el proceso evaluativo, el uso de la información resultante de la evaluación, con fines formativos antes que sumativos y el desarrollo de reflexiones sobre la evaluación vinculada a la calidad en la profesionalización de los agentes coactantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Andreu Gómez, Nancy. (2005). Metodología para elevar la profesionalización docente en el diseño de tareas docentes desarrolladoras. Tesis de Doctorado, UCP Félix Varela. Cuba.
- Bermúdez, S. R. y Rodríguez, R. M. (1996). Teoría y metodología del aprendizaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cortés Cortés, Manuel y Iglesias León, Miriam. (2005). Generalidades sobre Metodología de la Investigación. México: UNACAR. pp. 37-43.
- Cots et. al. (2002). La evaluación del desempeño de los agentes educativos. Barcelona.
- Chiavenato, I. (2000). Administración de recursos humanos. Bogotá: Mc. Graw-Hill.
- De Miguel, M. (1998). La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico. Revista de Investigación Educativa. La Habana, (15), pp. 145-178.
- De Armas, N. et. al. (2004). Informe sobre resultado científico. Estudios de Ciencias Pedagógicas, ISP Félix Várela. Villa Clara.
- Escudero, J. M. (2006). La evaluación de la formación docente de los profesores universitarios. Barcelona: Octaedro.
- Luna S. E. (2002). Evaluación de la docencia: paradojas de un proceso institucional. Revista de la Educación Superior, XXXII (3) (127).
- Neave, G. (2001). Política e Historia de la Educación Superior. Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea. Barcelona: GEDISA.
- Portal Gallardo, J. (2003). Evaluación de la calidad de la enseñanza de la licenciatura en Cultura Física de la universidad de Cienfuegos, Cuba. Tesis de Doctorado, Oviedo.
- Ramírez González, Y, 2003. (2007). Metodología para la evaluación integral de los profesores de Educación Física. Tesis de Maestría, Universidad de Cienfuegos.
- Remedios, J. M. et. al. (2007). Desempeño profesional y evaluación de los docentes del ISP: propósitos y perspectivas. Academia. La Habana.

- Reyes, O. (2006). La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica. México: UNAM.
- Rizo, M. H. (2002). Evaluación del docente universitario. Una visión institucional. Revista Iberoamericana de Educación. Colombia.
- Rodríguez Espinar, S. (2003). El desarrollo profesional del profesor universitario: algunas consideraciones sobre una experiencia. Universidad de Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Rueda, Beltrán. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14(Número Especial).
- Rueda, M. y LUNA. (2008). La evaluación de la relación educativa en la universidad. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6(2).
- Rueda, M., Elizalde, L. y Torquemada, A. (2004). La evaluación de la docencia en las universidades mexicanas. Revista de la Educación Superior, pp. 127, 71-77.
- Saravia, G., M. (2004). Un enfoque desde la competencia profesional. Tesis de Doctorado, Barcelona.
- Scriven, M. S. (1983). The methodology of evaluation, en Perspectives of curriculum evaluation. Chicago: Rand Ms Nally.
- Stegmann, T. (2008). Antecedentes históricos: bases psicológicas del aprendizaje.
- Stufflebeam, D. (1993). The CIIP model for program evaluation. Boston: Kluwer- Nijhoff.
- Stufflebeam, D.L. y ShiIkfeld, A.J. (1993.). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona. Centro de Publicaciones del MEC y Piados Ibérica.
- Suárez, G. (2009). Metodología para evaluar el desempeño de los profesores a tiempo parcial en la universidad cubana. Tesis de Maestría.
- Trujillo, N. (2007). Metodología para evaluar la calidad del desempeño investigativo en los ISP. Tesis de Doctorado, UCP Félix Varela.
- Valdés Veloz, H. (2000). El desempeño profesional del docente. La Habana.
- Valdés Veloz., H. et. al. (1999). Tecnología para la determinación de indicadores

para evaluar la calidad de un sistema educativo. Presented at the en Congreso Internacional Pedagogía, La Habana.

- Valdés Veloz., H. (2001). Evaluación del desempeño profesional del docente. Presented at the Congreso Iberoamericano de Educación, México.
- Valdés Veloz., H. (2004). Propuesta de un sistema de evaluación del desempeño profesional del docente de la escuela básica cubana, que contribuya a la realización de un proceso evaluativo más objetivo, preciso y desarrollador. Tesis de Doctorado, La Habana.
- Valdés Veloz., H. (2006). Ponencia presentada por Cuba en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente.
- Vigotski, L. S. (1985). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: científico técnica.
- Villar Angulo, L. M. (1989). El profesor como práctico reflexivo en la cultura de colaboración. Revista de Educación, pp. 227-251.

Procedimiento documentado para evaluar el desempeño de los trabajadores en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”.

Renier Esquivel García ⁽¹⁾

Alejandro Carbonell Duménigo ⁽²⁾

Yenni Guarepe Rosillo ⁽³⁾

INTRODUCCIÓN

El notable incremento de la producción industrial y el aumento de las relaciones internacionales del comercio, se convirtió en terreno fértil para lo que hoy llamamos Globalización Mundial; que con el paso de los años ha hecho notar sus efectos de diferentes formas y magnitudes en cada una de las naciones. Los persistentes cambios en las relaciones de producción y una desigual distribución de los recursos han dado al traste con la crisis económica mundial, que por su propia naturaleza, de una u otra forma, afecta a todos los países donde el mayor peso de sus efectos negativos incide sobre las naciones más pobres del planeta.

Como consecuencia de lo antes dicho, el gobierno cubano ha venido implementando cambios en las organizaciones, resoluciones, decretos de leyes y en regulaciones

⁽¹⁾ Ingeniero Industrial en la UCLV, Villa Clara, Cuba, 2004. Máster en Dirección, Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Sancti Spíritus, Cuba, 2007. Director de Recursos Humanos y Profesor Auxiliar, Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Sancti Spíritus, Cuba. Consultor del Centro Internacional de La Habana (CIH). renier@economia.suss.co.cu o renieresquivel@yahoo.es

⁽²⁾ Ingeniero Nuclear en el ISCTN, La Habana, Cuba, 1994. Doctor en Ciencias Técnicas, Universidad Central de las Villas, Santa Clara, Cuba, 2009. Profesor Titular. Director del Centro de Estudios de Técnicas Avanzadas de Dirección (CETAD), Universidad de Sancti Spíritus, Cuba. Consultor del Centro Internacional de la Habana (CIH). alejandro@fch.suss.co.cu

⁽³⁾ Licenciada en Educación en la Universidad Bolivariana de Venezuela, Estado Sucre. Profesora Asistente en la Aldea Universitaria del Municipio Ribero. yenniguarepe14@gmail.com

laborales que como resultado han originado una nueva concepción organizacional para lograr incrementar la productividad y al mismo tiempo mejorar la economía nacional, sobre la base de la eficiencia, el mejor empleo y aprovechamiento de los recursos con que se dispone y del capital humano.

Dentro de esos cambios también están insertadas las Universidades con el objetivo de elevar la calidad de la Educación Superior, sus resultados y por tanto el desempeño de su capital humano.

En la presente investigación se propone el procedimiento documentado utilizado para mejorar y evaluar el desempeño de los trabajadores en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” (Uniss) desde el año 2008 que permite integrar la legislación vigente con las normas NC: 3000 de capital humano. El mismo ha sido resultado de diferentes investigaciones que forman parte de la implementación del actual Sistema de Gestión de Capital Humano (SGCH) implantado como tecnología novedosa para las organizaciones presupuestadas de la administración pública.

El procedimiento partió de diferentes problemas: no se logra aún alinear los objetivos estratégicos y criterios de medidas con el desempeño de los trabajadores, la evaluación de los no docentes, docentes y directivos carece de profundidad y correspondencia con las prioridades del centro, no se utiliza como mecanismo de retroalimentación. Existen problemas de rendimiento y diferencias en las cargas de trabajadores en diferentes categorías. No existe en el centro un sistema de gestión de capital humano que logre una adecuada selección, contratación, capacitación y demás procesos del sistema. Se deben aumentar las categorías docentes de los directivos y profesores. Aumentar el número de doctores, publicaciones y participaciones en eventos. No se conocen los resultados reales del desempeño de los trabajadores.

La significación teórica está dada por el análisis de publicaciones especializadas en el tema, el estudio de investigaciones realizadas, uso y revisión de literatura actualizada sobre la temática, revisión de informes de la institución que sirven de base para las actuales y futuras investigaciones. El diseño propuesto está basado en las normas cubanas NC: 3000 y las instrucciones 1/05 y 3/05 para la evaluación de los docentes y no docentes respectivamente.

La significación metodológica de la investigación se encuentra en el diseño de un procedimiento para desarrollar la evaluación de desempeño (ED), que puede ser utilizado independientemente como instrumento para el mejoramiento del SGCH. Y se puede generalizar no solo en las áreas de la Uniss, sino también en otras Universidades.

La significación práctica está fundamentada, principalmente, en las transformaciones

que se integran de manera práctica, pues su diseño permite obtener resultados de mejor utilidad práctica y para aplicarse mejor en correspondencia con la dinámica actual del trabajo, los resultados, los niveles de GCH y su desempeño en la organización.

1. Marco Teórico

En la bibliografía consultada coexisten varias definiciones de Evaluación del Desempeño en las que diferentes autores valoran la complejidad que encierra este término. Las diferentes consideraciones relacionadas a partir del punto de vista de diferentes autores han permitido identificar definiciones de ED propuestas por ellos:

- proceso de retroalimentación entre el individuo y la organización, fortaleciendo el desarrollo de las potencialidades de este;
- la no existencia de un modelo de ED que sea mejor que otro, la elección de uno u otro criterio debe estar en correspondencia con el objetivo principal de la misma y los objetivos de la organización;
- lo esencial en toda ED es realizar una valoración lo más objetiva posible acerca de la actuación y resultados obtenidos por la persona en el desempeño diario de su trabajo.

En todo sistema de ED es importante la asignación de un valor a cada actuación del trabajador, con el objetivo de facilitar la toma de decisiones y el logro de resultados, para así poder medir el grado en que cada trabajador cumple o alcanza los objetivos del puesto que desempeña (eficacia), y la forma en que utiliza sus recursos para lograr dichos objetivos (eficiencia), pretendiendo integrar los objetivos de la organización con los individuales.

Según lo expresado por Chiavenato (1995), el sistema de ED que pretenda ser eficaz debe estar integrado a la política general de la GCH de la organización, estar acorde a la cultura de la entidad en la que se pone en práctica y contar además con el apoyo de la dirección para poder ser llevado a cabo.

Entre los criterios más comunes utilizados por la administración para calificar el rendimiento de sus trabajadores se pueden analizar lo siguiente:

- resultados de las tareas individuales: Cuando lo que cuenta son los fines y no los medios, la administración debe evaluar los resultados de las actividades de sus empleados, o sea, se pueden determinar indicadores de desempeño sustentados en las metas a cumplir;

- conductas pertinentes a cada puesto: Existen casos en que es difícil identificar los resultados concretos que se pueden atribuir directamente a la actuación de un empleado. Esto se cumple esencialmente, en el caso del personal que ocupa puestos de staff o personal cuyo trabajo es parte de un esfuerzo colectivo;
- los rangos: Se refiere a los rangos personales que muchas organizaciones siguen utilizando porque ayudan a identificar las posibilidades de adaptación a la cultura de la organización. En general, se puede considerar como habilidades y actitudes propias de las personas que ayudan a obtener los resultados fijados para el puesto.

En la mayoría de las organizaciones se combinan estas tres clasificaciones, con vista a contar con mayores criterios de evaluación y hacer el sistema más objetivo y dinámico.

Objetivos y finalidades de la evaluación del desempeño

La ED no puede reducirse al simple juicio superficial y material del jefe respecto a su subordinado; es necesario ir a un nivel de mayor profundidad, ubicar causas y establecer perspectivas de común acuerdo con el evaluador. La ED, es una herramienta, un instrumento para mejorar los resultados del capital humano de la organización, siendo este el objetivo básico.

Como plantea Chiavenato (1995), los objetivos fundamentales de la ED pueden ser presentados en las tres facetas siguientes:

- permitir condiciones de medida del potencial humano en el sentido de determinar su plena aplicación;
- permitir el tratamiento de los recursos humanos como un recurso básico de la organización y cuya productividad puede ser desarrollada indefinidamente, dependiendo, por supuesto, de la forma de administración;
- proporcionar oportunidades de crecimiento y condiciones de efectiva participación a todos los miembros de la organización, teniendo presente, por una parte, los objetivos organizacionales y por otra, los objetivos individuales.

También pueden ser analizados en tres vertientes:

- De control: por propiciar y apoyar la planificación.

- De desarrollo: por mejorar la relación entre persona y puesto.
- De motivación: porque no se puede ver la evaluación como algo que no motive.

El objetivo de la evaluación es proporcionar una descripción exacta y confiable de la manera en que el empleado lleva a cabo el puesto. Los sistemas de evaluación deben estar directamente relacionados con el puesto y ser prácticos y confiables.

Dentro de una organización las evaluaciones cubren varios propósitos. Es criterio de autores como Harper y Lynch (1992) y Harold Kontz (1994), que cuando los sistemas de Evaluación del Desempeño, están bien planeados, coordinados y desarrollados, traen beneficios a corto, mediano y largo plazos, tanto para el individuo como para la organización y la comunidad.

Etapas y métodos. Principales ventajas y desventajas

Todo proceso de proyección para un sistema de ED debe cubrir una serie de etapas o fases para su realización. Harper & Lynch (1992), destacan las fases o etapas que, a criterio de esos autores, son las más generales y aplicables a un proceso de ese tipo.

Se pueden mencionar las siguientes fases utilizadas como guía en el presente trabajo:

- Existencia de una necesidad.
- Establecer los objetivos del sistema de ED
- Conseguir el apoyo de la dirección.
- Constitución del equipo encargado de llevar a cabo el proceso.
- Determinar los métodos y técnicas a aplicar.
- Elaboración de los instrumentos necesarios para la realización de la evaluación.
- Formación en técnicas de entrevistas.
- Aplicación de la ED
- Seguimiento.
- Valoración de la ED

La mayoría de los autores que tratan el tema, entre los que se encuentran Harper y Lynch (1992), Kontz (1990) y Cuesta (2010), coinciden al considerar que existen numerosos métodos de evaluación, que cada uno presenta ventajas y desventajas, no existiendo un método ideal o universal aplicable a todas las personas, todos los puestos, todas las organizaciones y todas las situaciones. Cada día aparecen

nuevos métodos y la elección de uno u otro depende del tipo de puesto, aspectos o características que se desean medir, la cultura organizacional existente, los objetivos que se pretenden conseguir y los diversos elementos coyunturales que siempre habrá que tener en consideración.

En algunas instituciones, por ejemplo, se emplean métodos mixtos para realizar el proceso de ED de los docentes universitarios, donde se combinan el Método de Auto-evaluación y el Método de Administración por Objetivos.

Pero, cualquiera que sea el método de evaluación que utilice la organización, debe guardar relación con la organización y básicamente dentro de esta con el puesto de trabajo correspondiente.

Ventajas que proporciona la evaluación del desempeño

En cuanto a las ventajas que proporciona la ED se pueden mencionar las siguientes:

- mejora el desempeño: mediante la retroalimentación entre las variables de evaluación y resultado;
- políticas de compensación: puede ayudar a determinar quiénes merecen recibir aumentos;
- decisiones de ubicación: las promociones, transferencias y separaciones se basan en el desempeño anterior o en el previsto;
- necesidades de capacitación y desarrollo: el desempeño insuficiente puede indicar la necesidad de volver a capacitar;
- planeación y desarrollo de la carrera profesional: guía las decisiones sobre las posibilidades profesionales específicas;
- errores en el diseño del puesto: el desempeño insuficiente puede indicar errores en la concepción del puesto o deficiencias en cuanto a condiciones de trabajo y de motivación de las personas.

El proceso de evaluación es, sin dudas, un componente decisivo del SGCH, el cual establece relaciones con las demás actividades del sistema. Mediante ese proceso, el departamento de personal puede identificar a los trabajadores que cumplen o exceden lo esperado y a los que no lo hacen. Asimismo, ayuda a evaluar los procedimientos de reclutamiento, selección y orientación, incluso las decisiones sobre promociones internas, compensaciones y otras.

Perfeccionamiento de los métodos de evaluación con lógica difusa

Una característica del proceso de la ED es el carácter subjetivo de la evaluación por incluir criterios de expertos o de evaluadores, lo que genera una alta complejidad en estos debido a los ineficaces métodos para tratar lo subjetivo, ambiguo o borroso. Por ello, hoy tiene una amplia aplicación la lógica difusa en la evaluación de los fenómenos que se caracterizan por la borrosidad de sus fronteras, específicamente, la evaluación del conocimiento como elemento fundamental de la ED.

Cada vez más se introduce en las organizaciones las concepciones vinculadas a la evaluación basada en el conocimiento de los trabajadores, debido a que la evolución de una economía de carácter industrial a una economía basada en el conocimiento es aceptada (Miles y Quintillán, 2005; Simón y Estrada, 2008) y comenzó a cambiar considerando el conocimiento un activo intangible muy importante para la economía actual (Lage, 2007). El carácter intangible de algunos de sus componentes, su medición y control presentan dificultades en la actualidad (Félix y Esquivel, 2011), y por tanto, aún se requiere de procedimientos para su evaluación real.

Gestionar el conocimiento implica la gestión de todos los activos intangibles que aportan valor a la organización para conseguir capacidades, o competencias esenciales. Es un concepto dinámico (Miller, 2007) que cambia con la cultura organizacional (Valencia y Cuesta, 2010), por eso debe apoyarse en procesos avanzados para evaluar las competencias individuales, los resultados de la organización (Simón y Estrada, 2008), su aporte social y las nuevas relaciones de cooperación (Alejo, 2007; Barreto, 2007).

Un ejemplo de aplicación de la lógica difusa aparece en Medina (2010) que se enmarca en uno de los modelos más referidos para la medición del capital intelectual, como lo es el modelo Intellect.

Los conjuntos borrosos constituyeron una asombrosa herramienta para representar el conocimiento humano. Fueron creados para representar matemáticamente la incertidumbre y la vaguedad, bajo un enfoque no estadístico, y proveer herramientas formalizadas para abordar la imprecisión intrínseca que presentan muchos problemas del entorno.

La lógica difusa es una herramienta matemática cuya amplia aplicabilidad se basa en la concepción de conjuntos con fronteras no exactas (Ballester y Colom, 2006; D'Negri y Vito, 2006) que se emplea en presencia de información imperfecta, se ocupa de los problemas relativos a la imprecisión, la incertidumbre y el razonamiento aproximado, y es un marco que tolera la imprecisión y la verdad parcial (Zadeh,

1996); por ello, es tan útil en las teorías del aprendizaje, el conocimiento y la evaluación.

La teoría de lo difuso, si bien nació en el campo de las Matemáticas, pronto rebasó el ámbito estrictamente matemático, proporcionando una metodología sumamente útil especialmente para las llamadas “Ciencias blandas”, como la Lingüística, la Psicología, la Sociología, la Economía, la Política, las finanzas y la administración de negocios (Espin y Espin, 2011).

2. Procedimiento documentado para la evaluación del desempeño en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”

Como una necesidad de la dirección de la Uniss, se decide dar curso al estudio en función de aplicar un procedimiento para la alineación de la planeación estratégica, el desempeño y su evaluación en los trabajadores de la Universidad.

A continuación se muestra el procedimiento aplicado, con su estructura y contenido aplicado en la Uniss.

Objetivo:

Garantizar la evaluación del rendimiento del capital invertido por trabajadores y directivos y la retroalimentación sistemática de los resultados del desempeño.

Alcance:

Se aplica a los trabajadores de todas las categorías tanto docentes como al personal no docente.

Definiciones:

El desempeño de los trabajadores es la piedra angular para desarrollar la efectividad y el éxito de una organización. Existe un constante interés en las organizaciones por mejorar el desempeño de su personal a través de continuos programas de capacitación y desarrollo.

Por otro lado, se considera también al desempeño como: técnica o procedimiento para evaluar el rendimiento de los empleados de una organización. Se realiza sobre la base del trabajo desarrollado, los objetivos fijados, las responsabilidades asumidas y las características personales. Todo ello, con vistas a la planificación y proyección de acciones futuras de cara a un mayor desarrollo del individuo, del grupo y de la organización.

Referencias:

- o Normas Cubanas para el SGICH NC: 3000, NC: 3001, NC: 3002.
- o Resolución 21/07 "Evaluación del desempeño".
- o Instrucción No. 1/05 "Modelo de evaluación del docente".
- o Instrucción No. 3/05 "Modelo de evaluación del no docente".

Responsabilidad:

El Director de Recursos Humanos es el responsable de asegurar la aplicación y generalización efectiva del procedimiento en la Uniss.

Es responsabilidad del jefe inmediato de cada trabajador evaluarlo en el tiempo justo.

Desarrollo:

La evaluación de desempeño es una técnica o procedimiento que le permite al evaluador medir, de manera sistemática, el desempeño del trabajador sobre la base de la labor desarrollada, los objetivos, planes, tareas fijadas, las responsabilidades asumidas y las características personales de estos, de manera que se puedan planificar y proyectar acciones futuras, que evidencien el desarrollo de los trabajadores y de su organización.

Procedimiento para efectuar el proceso de evaluación del desempeño:

- Análisis del cumplimiento de los objetivos del área.
- Definición de los criterios de evaluación.
- Autovaloración del desempeño por los trabajadores y directivos.
- Valoración del desempeño por el colectivo laboral.
- Valoración del desempeño por el jefe.
- Negociación de la evaluación.
- Formalización de la evaluación.

El análisis de los objetivos del área debe efectuarse con la presencia de todos los trabajadores, precisando el estado de cumplimiento de los criterios de medida, y destacando la incidencia de los miembros del colectivo laboral en ello.

El análisis constituye la base para la autoevaluación que realice cada trabajador o directivo de su desempeño, la cual se efectúa a partir de los criterios definidos para la evaluación, los cuales se definen previamente. Los criterios deben además tributar al cumplimiento de los objetivos de la organización. Resulta conveniente, a fin de fundamentar la evaluación, tener en cuenta el criterio del colectivo, tanto en

los trabajadores como en los directivos, para lo cual se sugiere la utilización de una encuesta que mida, entre otros aspectos: la contribución al trabajo en colectivo, la dedicación al trabajo y las relaciones interpersonales.

Una vez que el jefe dispone de la autovaloración del subordinado, el criterio del colectivo y los controles establecidos por él, procede a redactar una propuesta de evaluación que, posteriormente, lleva a un proceso de negociación con el subordinado.

Por último, el jefe elabora la versión final de la evaluación enriquecida con los resultados de la negociación. La versión debe contener, entre otros aspectos: el cumplimiento de los objetivos, el cumplimiento de los indicadores, el estado del evaluado en cuanto a su desarrollo; así como las conclusiones y recomendaciones. La evaluación debe ser firmada por el evaluador y el evaluado.

El directivo de cada área evaluará el desempeño de todos los trabajadores de su subordinación, teniendo en cuenta el análisis del cumplimiento de los objetivos y los criterios de evaluación.

El trabajador tiene que tener el 70% del tiempo laborado para poder evaluarse. La evaluación de los profesores con categoría principal, se realizará según lo establecido en las instrucciones 1/05 y 2/05 del Ministerio de Educación Superior de Cuba y se entrega en la Dirección de Recursos Humanos.

La evaluación del docente constituye un proceso que permite retroalimentar su desempeño, ejerciendo un efecto motivacional cuando se realiza en correspondencia con los resultados alcanzados, los que deben ser previamente definidos de forma participativa, siendo además la base para el estímulo salarial. Particular importancia para la ejecución de los procesos de evaluación con calidad tiene la existencia de un sistema de control sistemático y proactivo por el evaluador del cumplimiento de los objetivos del docente.

La obtención de la información tiene como fuentes fundamentales las siguientes:

- La evaluación del cumplimiento de los objetivos de las áreas y en particular lo referido a las carreras.
- El plan de trabajo individual del docente, en el que se reflejan los objetivos individuales por área de resultado clave, y que fueron previamente negociados con el docente.
- La autoevaluación del profesor.

- El criterio del colectivo sobre el trabajo realizado por el docente, así como aspectos referidos a relaciones interpersonales.
- La opinión de los estudiantes, obtenida en reuniones con los grupos o mediante la aplicación de encuestas de satisfacción.
- El control realizado por los jefes de áreas.
- La valoración de los jefes de carreras y vicedecanos de las facultades.
- Recomendaciones de la evaluación anterior.

La redacción de la evaluación se realiza por las direcciones estratégicas, reflejando el nivel de cumplimiento de cada uno de los criterios de medida planteados en los objetivos, concluyendo con una propuesta de calificación por objetivo.

Una vez elaborada la propuesta, se procede a su negociación con el docente, para lo cual debe crearse un clima propicio y realizarse en un lugar que facilite el diálogo abierto entre el evaluador y el docente. Los criterios del evaluador deben fundamentarse en el resultado del control realizado durante el curso académico.

La negociación debe conducir a la versión definitiva de la evaluación de lograrse un consenso, la que debe ser reelaborada por el evaluador, presentada para su firma al evaluado en el modelo oficial establecido para ello. De existir discrepancia, puede o no realizarse la reclamación oficial, la que se rige por lo reglamentado al respecto. Los resultados de la evaluación se expresan en las calificaciones de Excelente, Bien, Regular y Mal.

Finalmente, el evaluador debe entregar en el calendario establecido las evaluaciones a la Dirección de Recursos Humanos de la Universidad conjuntamente con el certificado salarial para el pago de la estimulación.

La evaluación de los profesores a tiempo parcial, se realizará al finalizar cada semestre. Si el profesor contratado en el primer semestre continúa trabajando en el segundo semestre del curso, se realizará la evaluación al final del curso. El proceso a seguir es similar al descrito para el profesor con categoría principal. No se entrega el certificado salarial.

La evaluación del personal docente, comprende la etapa de septiembre a julio, entregándose la evaluación en el mes de julio a la Dirección de Recursos Humanos. El resultado de la evaluación se expresa mediante las calificaciones de:

- **Excelente:** cuando se logra un sobrecumplimiento relevante con calidad, creatividad y eficiencia de los resultados del trabajo trazado para el período

evaluativo, que se traducen en aportes significativos al cumplimiento de los objetivos del área y posee un buen aprovechamiento de la jornada y cumplimiento de la disciplina laboral. El trabajador recibirá el 100% de la cuantía establecida para la estimulación del cargo que ocupa.

- **Bien:** cuando se cumple con calidad, creatividad y eficiencia los resultados del trabajo trazado para el período evaluativo, contribuyendo satisfactoriamente al logro de los objetivos del área y además, posee un buen aprovechamiento de la jornada y cumplimiento de la disciplina laboral. El trabajador recibirá hasta el 50% de la cuantía establecida para la estimulación del cargo que ocupa.
- **Regular:** cuando los resultados del trabajo planificado para el período evaluativo posee un cumplimiento parcial (nunca menos del 70%) y los incumplimientos no hayan provocado una afectación significativa a los objetivos del área y el aprovechamiento de la jornada y cumplimiento de la disciplina laboral son satisfactorios. El trabajador no recibe estimulación.
- **Mal:** cuando se incumplen los resultados del trabajo trazado para el período evaluativo, afecta significativamente el logro de los objetivos del área o cuando existen problemas con el aprovechamiento de la jornada y cumplimiento de la disciplina laboral. Se disminuye el salario del trabajador hasta un grupo inmediato inferior al cargo que ocupa.

La evaluación anual de los directivos es un proceso ininterrumpido que se realiza a partir de la valoración, con un enfoque dialéctico e integral, de los resultados del trabajo del mismo, del desempeño individual y de los indicadores que permitan constatar el progreso de la actividad que dirige acorde con los objetivos y criterios de medidas aprobados para cada etapa a lo que se une su actitud, ejemplaridad, autoridad personal en el ámbito laboral y en su zona de residencia.

Por ello es importante tener en cuenta, entre otros, los aspectos siguientes:

- El evaluador debe partir siempre de un análisis detallado del cumplimiento de los objetivos de trabajo de la unidad organizativa que dirige, la auto evaluación del directivo, los criterios de los subordinados, así como también de las instancias superiores.
- La valoración del cumplimiento de los objetivos debe realizarse por cada dirección estratégica.
- Cuando se evalúe un directivo docente o científico, su jefe debe conocer los resultados de este como profesor o investigador, y reflejarlos en su evaluación.

- El proceso de evaluación constituirá la vía para asegurar el estudio y la profundización por cada directivo, de los preceptos y principios establecidos en el Código de Ética, los que deben ser reflejados en el análisis autocrático de su auto evaluación y su cumplimiento deben ser señalados en la evaluación.
- Las conclusiones de la evaluación del directivo deben estar expresada en la escala de: buenos resultados y estabilidad en la labor que desempeña con recomendaciones para alcanzar metas superiores; buenos resultados con señalamientos; resultados en el trabajo con señalamientos para resolverlos en un tiempo dado; malos resultados en su labor con los señalamientos.
- Siempre en las recomendaciones deben aparecer las indicaciones y sugerencias que el evaluador hace al directivo sobre la base de las deficiencias detectadas y para la proyección y perfeccionamiento de su trabajo. También incluyen las acciones de superación de su trabajo, deben ser chequeadas al menos una vez al año.
- El evaluador debe iniciar siempre la evaluación, analizando las recomendaciones de la evaluación anterior y su cumplimiento.
- Siempre que se produzca un movimiento debe realizarse una evaluación si el directivo lleva 6 meses o más en sus funciones, o su última evaluación exceda de este tiempo.

De la aplicación de la evaluación del desempeño

La evaluación del desempeño se realiza anualmente y comprenderá los meses del curso anterior. La evaluación se realizará a todos los trabajadores que hayan laborado como mínimo el 70 % del período.

Se realizarán cortes mensuales, los que sumados al final del curso conformarán la evaluación anual, en la cual se refleja el comportamiento del trabajador de manera sistemática. La realización de los cortes parciales le permite a la administración, conocer los avances y emprender acciones con respecto a las deficiencias del trabajador antes de la conclusión del proceso evaluativo. De estos cortes parciales evaluativos, la administración debe llevar un registro en el que aparecen los avances en el desempeño del trabajador y las deficiencias que aún subsisten, así como las recomendaciones que se le realizan.

El resultado de las evaluaciones del desempeño en los cortes mensuales se analiza y discute con el trabajador, y se informa al colectivo laboral a donde pertenece, en una reunión mensual con los trabajadores.

La evaluación del desempeño anual también se discute y analiza con el trabajador; se le comunica los resultados conclusivos y se informa al colectivo laboral donde pertenece.

Se sumarán las evaluaciones mensuales obtenidas por cada trabajador durante el periodo que se analiza y se divide entre la cantidad de meses evaluados, para determinar la evaluación promedio. Este promedio servirá de base para evaluar, dentro del año, los aspectos que se valoran de forma sistemática en la evaluación del trabajador.

La evaluación del personal técnico, administrativo, obrero y servicio, comprende la etapa de septiembre a julio, entregándose la evaluación en el mes de julio a la Dirección de Recursos Humanos.

Para realizar la evaluación del desempeño del personal no docente se establecen los indicadores fundamentales siguientes:

- a)** cumplimiento de las recomendaciones derivadas de la evaluación del desempeño anual anterior;
- b)** cumplimiento de sus objetivos, funciones y tareas individuales;
- c)** la realización del trabajo con eficiencia;
- d)** calidad del trabajo realizado;
- e)** productividad en el trabajo;
- f)** cooperación y trabajo en equipo;
- g)** iniciativa y creatividad;
- h)** comportamiento de la disciplina y el aprovechamiento de la jornada de trabajo;
- i)** cumplimiento de las normas de seguridad y salud en el trabajo;
- j)** uso y cuidado de los recursos materiales, fundamentalmente de los portadores energéticos, de los equipos y medios de protección personal;
- k)** cumplimiento del plan de capacitación y desarrollo individual.

En las evaluaciones mensuales, se toman en cuenta los indicadores de los incisos b), c), d), e), f), g), h), i) y j).

Cuando se realiza la evaluación anual, en la cual se incluyen los incisos a) y k) y no se han cumplido o no se han obtenido los resultados deseados, el jefe o directivo inmediato puede restar puntos de los resultados de la evaluación en dependencia de la magnitud del incumplimiento.

En el indicador b) cada jefe de área definirá los aspectos a evaluar en cada período.

La evaluación del desempeño la realiza el directivo inmediato superior del trabajador, oído el parecer de la organización sindical y de otros trabajadores, de resultar necesario.

La etapa final del proceso de la evaluación del desempeño anual tiene como elemento fundamental, la elaboración de un documento que contenga las recomendaciones derivadas de la evaluación, en el cual se reflejan todas las acciones que este debe cumplir en el próximo período con vista a mejorar su desempeño, incluidas las acciones de capacitación y desarrollo individual del trabajador, precisando fechas de cumplimiento para cada una de ellas, además las valoraciones relacionadas con los indicadores y el resultado conclusivo de la evaluación en los términos que aparecen en el apartado anterior. Las acciones relacionadas con la capacitación y desarrollo se integran al plan de la entidad. El documento forma parte del expediente laboral y se le entrega una copia al trabajador.

En caso de inconformidad con la evaluación puede reclamar ante el jefe inmediato superior al que realiza la evaluación en el término de siete días hábiles posteriores a la notificación, quien decide lo que procede dentro de los quince días hábiles posteriores de haber recibido dicha reclamación, adoptando una de las siguientes medidas:

- Mantener como firme el criterio del directivo que evaluó.
- Solicitar al jefe que evaluó rectifique la evaluación realizada.
- Proceder directamente a rectificar la evaluación dando razón al trabajador.

De continuar el trabajador inconforme podrá establecer, por escrito, reclamación ante el rector quien, oído el criterio de la organización sindical a este nivel, tomará la decisión final, dentro de los 15 días hábiles posteriores a su notificación. La decisión del rector sobre la evaluación del desempeño de un trabajador no tiene reclamación ni por la vía administrativa ni la judicial.

El trabajador evaluado puede reclamar ante el órgano de justicia laboral de base, en el caso en que aprecie violaciones de las normas y procedimientos establecidos para la evaluación del desempeño.

La evaluación mensual se plasma en el registro, el cual se elabora uno por cada trabajador para el mes y se informa al área de Recursos Humanos.

El resultado de la evaluación anual se plasma en el “Modelo anual de Evaluación del Desempeño”. Este modelo se emite en original y una copia, el original se entrega al trabajador y la copia para el área de Recursos Humanos.

Ante calificaciones obtenidas de deficiente en el mes, el jefe inmediato superior hará las recomendaciones necesarias para elevar el desempeño y que el trabajador corrija sus errores en período corto de tiempo para evitar una evaluación con resultados similares en períodos posteriores o en la evaluación anual. Estas recomendaciones pueden estar dirigidas a:

- la organización y servicio al puesto y las condiciones de trabajo, que pudieran estar incidiendo en el resultado del desempeño;
- las relacionadas con el cumplimiento de las normas de conductas de carácter general o específicas que se exigen para el desempeño de la ocupación o cargo y de la disciplina laboral acorde con el reglamento disciplinario interno de la entidad;
- vinculadas a las acciones formativas y de desarrollo con el fin de complementar su formación y mejorar su desempeño, las que a su vez se tendrán en cuenta al momento de elaborar el plan de capacitación;
- al discutir la evaluación, debe hacerse énfasis en las fortalezas y debilidades, proponiendo, finalmente, el plan de acción para el mejoramiento de su desempeño, así como los objetivos y tareas a cumplir en el próximo período;
- cuando los resultados de la evaluación del desempeño de un trabajador resulten reiteradamente deficientes, el evaluador podrá proponer al jefe facultado el análisis por parte del comité de expertos, para definir su idoneidad demostrada y proceder en consecuencia.

Registros

- Modelo de evaluación del desempeño para los docentes.
- Modelo de evaluación del desempeño para los no docentes.
- Resumen de evaluación del desempeño mensual.
- Registro de los cortes evaluación del desempeño mensuales.
- Resultados del corte trimestral de evaluación del desempeño.
- Resumen de la evaluación del desempeño anual.

Contribución a los resultados de la Universidad mediante el procedimiento

Se observa un aumento cuantitativo de la cantidad de Profesores Auxiliares y Profesores Titulares a tiempo completo en el 2012 sobre el 2008, siendo de 50 y

12 en este último y 110 y 28 hasta el año actual respectivamente. Para el caso de los profesores a tiempo parcial, el comportamiento ha sido similar. No obstante, se debe continuar trabajando en el aumento de cambio de categoría para los profesores a tiempo parcial. La relación entre el total de profesores a tiempo completo y las categorías de Profesor Auxiliar y Profesor Titular era en el 2008 de 18,96 % y en el año 2012 es de 38,3% para ocupar el quinto lugar después de las cuatro grandes universidades del país.

En el presente curso académico (2012-2013), se cuenta con 44 doctores (PhD) a tiempo completo, lo que representa un 11,01 %, superior al 9,4% en el período anterior para los doctores a tiempo completo. Existen 172 graduados de maestrías en diferentes especialidades. El 61,23 % del claustro es máster o doctor.

Se desarrollan actividades de postgrado para potenciar la superación continua y permanente de los profesores en función de su preparación pedagógica, en las especialidades e investigativa, así como la política e ideológica, como requisito de la evaluación del desempeño anual.

Un elemento fundamental en el desempeño es la disciplina laboral en el período analizado, la cual evidencia una tendencia a la disminución de los índices de ausencia. El ausentismo puro acumulado cerró por debajo del 0,8%, cifra inferior a la de los cursos académicos precedentes. Resulta también importante señalar que se ha fortalecido, en las diferentes áreas de la universidad, el control integral de la disciplina laboral.

Lo anterior se refiere a un pequeño grupo de resultados en la labor realizada en función de elevar las exigencias en los diferentes procesos del Sistema de Gestión Integral del Capital Humano (SGICH) y en los restantes procesos universitarios, con el objetivo de mejorar y evaluar el desempeño de los trabajadores. Aunque es un pequeño resumen lo que se ha presentando en este artículo, se requieren años de trabajo, disciplina, exigencia e implantación de procedimientos de trabajo para elevar los resultados en las universidades.

CONCLUSIONES

El procedimiento documentado parte de una concepción estratégica con un enfoque sistémico permitiendo integridad entre sus partes y con los procesos del SGICH y su relación con el entorno particular de cada uno y entre todos, con el entorno universitario.

Permite establecer una forma normada de trabajo y ciclos más cortos de evaluación (trimestrales o semestrales) en dependencia de la actividad para que la evaluación anual del desempeño muestre resultados de mayor significación en cuanto al aporte

real demostrado por los trabajadores en sus respectivas áreas donde desarrollan su actividad laboral.

BIBLIOGRAFÍA

- Alejo, E. (2007). Diseño e implementación de un procedimiento de capacitación para mejorar las competencias laborales de los delegados de la agricultura urbana. Tesis de Maestría, Sancti Spíritus, Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”.
- Barreto, Z. (2007). Diseño e implementación de un procedimiento de formación y desarrollo que permita conocer el impacto de la capacitación en la gerencia territorial de ETECSA. Tesis de grado, Sancti Spíritus, Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez”.
- Cuesta, A. (2010). Tecnología de gestión de recursos humanos. La Habana, Ed. “Félix Varela” y Academia.
- Chiavenato, I. (1995). Administración de recursos humanos. México, Editorial McGraw-Hill.
- D’Negri, C. y Vito, E. (2006). “Introducción al razonamiento aproximado: lógica difusa”, Revista argentina de medicina respiratoria, vol. 6, num. 4, pp. 126-136.
- Espin, I. y Espin, A. (2011). Modelo del Nivel de Integración del Sistema de Dirección de la Empresa (NISDE) Basado en Lógica Difusa Compensatoria. Tesis de Maestría, La Habana, Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría”.
- Félix, G. y Esquivel, R. (2011). Procedimiento para evaluar el impacto de la capacitación en los cuadros de las empresas que contribuyen al desarrollo local utilizando Lógica Difusa. Trabajo de Diploma, Santa Clara, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.
- Harper & Linch. (1992). Manual de recursos humanos. Madrid, Ed. La gaceta de los negocios.
- Lage, A. (2007). “Cuba ha creado las bases para el tránsito a una Economía basada en el Conocimiento”, Revista Cubasocialista, [en línea], disponible en: <http://www.cubasocialista.cu/texto> [consultado 2008].

- López, A. (1992). El factor humano en la empresa. Lecturas y ejercicios. España, Editorial: Publicaciones ETEA.
- Medina, S. et al. (2010). "Aproximación a la medición del capital intelectual organizacional aplicando sistemas de lógica difusa", Cuadernos de Administración, vol. 23, num. 40, pp. 35-68.
- Miles, J. y Quintillán, I. (2005). "Autoevaluación del capital intelectual en la pequeña y mediana empresa", Revista electrónica de la FCE, vol. 6, pp. 1-28.
- Miller, J. (2007). "El conocimiento y el data mining", Temas del Management, vol. 5, pp. 6-11.
- Simón, A. y Estrada, V. (2008). Herramienta para el perfeccionamiento de los sistemas de gestión del conocimiento basados en mapas conceptuales. Tesis Doctoral, La Habana , Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría".
- Zadeh, L. (1996). "Nacimiento y evolución de la lógica borrosa, el soft computing y la computación con palabras: un punto de vista personal", Psicothema, vol. 8, num. 2, pp. 421- 429.

El rol de los actores académicos en las instituciones de Educación Superior.

Mónica Angelina Pérez Zulueta ⁽¹⁾

Odalys Marrero Sánchez ⁽²⁾

INTRODUCCIÓN

Una de las tareas prioritarias para las instituciones de educación superior (IES) es poner a disposición el conocimiento existente y generar conocimiento nuevo al servicio de la construcción social. La idea de bien público en la educación superior está directamente relacionada con los roles que las IES desempeñan en la sociedad. Es en ellas donde se forma a las personas que alcanzarán las posiciones de mayor responsabilidad. Por tanto, la educación superior tiene una actuación pública fundamental respecto a los contenidos curriculares, la ética y los valores que transmite.

La conferencia mundial sobre la educación superior celebrada en París en octubre de 1998, puso de manifiesto que, en todas las regiones del mundo se vive un proceso de transformación universitaria. (UNESCO, 1998)

Entre los puntos tratados, ocupan un lugar relevante, la preocupación por la calidad que ha llevado a organizar procesos de evaluación y acreditación, la preocupación por la pertinencia del quehacer de las instituciones de Educación Superior; la urgencia de mejorar los procesos de gestión y administración; la necesidad de

⁽¹⁾ Licenciada en Contabilidad y Finanzas. Especialista en Contabilidad de Gestión Avanzada Internacional. Magister en Gestión de Empresas Turísticas. Profesora e Investigadora de la Universidad ECOTEC. Profesora de cursos de postgrado. Asesora contable-financiera. Autora y coautora de artículos científicos.

⁽²⁾ Ingeniera en Comercio Exterior. Magister en Ciencias de la Comunicación. Profesora e Investigadora de la Universidad ECOTEC. Profesora de cursos de postgrado. Diplomado en Relaciones Públicas. Diplomado en Comercio Exterior. Autora y coautora de artículos científicos.

introducir las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones; y la conveniencia de revisar el concepto de la cooperación internacional y fortalecer la dimensión internacional de enseñanza superior.

Los procesos de cambio que se dan en el mundo contemporáneo influyen en el quehacer de las universidades y de la educación. La transformación constante es una de las características más influyentes en la sociedad que obligará a educar para la incertidumbre.

Por tanto, la universidad tendrá que actuar en este escenario como parte de su quehacer cotidiano, convencidos de que si no cambian serán sustituidas por otras instituciones más dinámicas, dispuestas a asumir los nuevos retos. El paradigma educativo será el de la educación permanente.

Para ello se necesita un sistema educativo de alta calidad, cuyos métodos didácticos estimulen la innovación, la creatividad y el espíritu de indagación en los educandos de aprender a aprender.

En este sentido, los desafíos del docente se están familiarizando con el nuevo paradigma educativo, donde éste se convierte en un diseñador de métodos de aprendizaje, un suscitador de situaciones o ambientes de enseñanza, capaz de trabajar en equipo con sus alumnos y con otros profesores, será un aprendiz con un poco más de experiencia que sus estudiantes, que participa con él en la maravillosa aventura del espíritu que es descubrir y difundir el conocimiento.

La Universidad Ecuatoriana no está exenta de la transformación del entorno educativo internacional y transita en la búsqueda de un camino viable para alcanzar la excelencia. Los cambios en la última década prueban la apertura de la educación superior hacia procesos de homogenización, sobre todo matizada por una conciencia y responsabilidad social que se revela en los procesos de evaluación y acreditación.

La evaluación mide procesos de calidad, en este sentido, la Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador (LOES), en su artículo 94 declara que: la evaluación de la calidad es el proceso para determinar las condiciones de la institución, carrera o programa académico, mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico, analizando sus componentes, funciones, procesos, a fin de que sus resultados sirvan para reformar y mejorar el programa de estudios, carrera o institución.

La acreditación es la validación para certificar la calidad de las instituciones de educación superior, de una carrera o programa educativo, sobre la base de una evaluación previa.

Según el artículo 95 de la LOES, la Acreditación es el producto de una evaluación rigurosa sobre el cumplimiento de lineamientos, estándares y criterios de calidad de

nivel internacional, a las carreras, programas, postgrados e instituciones, obligatoria e independiente.

Estos lineamientos, estándares y criterios de calidad, abarcan diferentes áreas y procesos de la organización, entre ellos la docencia, es así que el artículo 155 de la LOES establece que: los profesores de las instituciones del sistema de educación superior serán evaluados periódicamente en su desempeño académico. El Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior establecerá los criterios de evaluación, las formas de participación estudiantil en dicha evaluación y los estímulos académicos y económicos.

Los indicadores para medir, evaluar y certificar la calidad de las IES, abarcan a todos los procesos de la organización, se considera que uno de los factores más importantes es la docencia, ya que es el profesor el facilitador y responsable de garantizar el cumplimiento de los objetivos y metas de cada programa de estudios, es por ello que se hace necesario la constante capacitación y su actualización, en función de las demandas sociales y su gubernamentales que garantizan el desarrollo continuo de las naciones.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) son un grupo formado por personas, tareas y administración, que interactúan en el marco de una estructura sistemática para cumplir con sus objetivos estratégicos. Solo puede existir cuando hay actores académicos que se comunican y están dispuestas a actuar en forma coordinada para lograr su misión y funcionan mediante normas que han sido establecidas para el cumplimiento del servicio académico de excelencia.

Sin la preparación de una masa crítica de profesionales universitarios, el funcionamiento de las IES no es posible. La buena gestión académica del talento universitario se basa en un eficaz proceso de selección hasta la capacitación, pasando por el diseño de la estructura organizacional y las políticas de la empresa del capital humano que se desarrolla en las instituciones.

El área de talento humano de una universidad incluye, entre sus facultades, distribuir responsabilidades a empleados administrativos, trabajadores y de servicios que laboran en las diferentes unidades académicas, departamentos, secciones y áreas que se encuentran, bajo su supervisión, con el propósito de optimizar su desempeño en el ejercicio de sus funciones.

Cada individuo en el desempeño de sus facultades, adopta conductas que le son propias en diferentes situaciones y ambientes. Estos comportamientos se modelan a través de la evaluación del desempeño, en la medida que define expectativas y controla resultados, se convierte en una guía para que cada trabajador oriente su conducta.

En el ámbito de la educación superior, el desempeño del docente se mide a través de su evaluación.

Para Valdés la evaluación del desempeño profesional del docente es:

Un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad [2000]

En este sentido, en la evaluación del desempeño del docente se valora su capacidad profesional, pedagógica y práctica de valores. En otras palabras, se mide al profesor con buen desempeño, si “tiene conocimientos”, si los “sabe enseñar” y si es honorable.

Para evaluar el desempeño del docente es determinante establecer los indicadores o parámetros que deben medirse en este proceso, los cuales forman parte de su perfil, que es la descripción del conjunto de competencias, que engloban: conocimientos, capacidades y actitudes, que debe reunir una persona para desempeñar en forma adecuada las funciones que tiene asignadas dentro de una estructura específica.

Zabala y Arnau, después de hacer una revisión de distintas definiciones de competencia en el ámbito laboral y educativo, proponen conceptualizarla como “la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada” (2008, 43–44).

Según Tobón, por competencias se entiende:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas [2005:5].

En la educación superior, las acciones que se realizan en el proceso docente educativo se llevan a cabo con un determinado fin, tienen un inicio y un final identificable e

implican la articulación de diferentes elementos y recursos para poder alcanzar los objetivos propuestos. Por tanto, las competencias no son estáticas, sino dinámicas, y tienen unos determinados fines, aquellos que busque la persona en concordancia con las demandas o requerimientos del contexto.

El propósito del presente artículo es reflexionar acerca de la importancia de la evaluación del docente universitario como el recurso fundamental en el proceso educativo.

1. Breve introducción a la evaluación del desempeño

Desde hace algunos años se ha comenzado a utilizar el término “Capital Intelectual” para describir las relaciones, estructuras, capacidades y habilidades de las personas que trabajan en una organización. Dicha expresión se usa como equivalente de: Recursos Humanos, Talento Humano y Capital Humano, aunque se considera que el primero (Capital Intelectual), va más allá del conocimiento que cada persona posee y que pone en práctica dentro de su trabajo, sino que trata además otras dimensiones como: la relacional y la estructural ⁽³⁾.

Dado el crecimiento acelerado de las organizaciones, la globalización, la internalización de los mercados, la disminución del ciclo de vida de los productos, la competitividad en un mercado cada vez más direccionado en ganar clientes, son muchas las empresas que se han percatado de la diferencia existente entre el valor en libros de sus bienes y derechos, y el precio al que se cotizan en el mercado; esta diferencia está dada precisamente por su Capital Intelectual, por lo que algunos autores, como Chiavenato, afirman, que las personas constituyen parte del patrimonio físico en la contabilidad de la organización (2002, 8).

Partiendo de la anterior afirmación, se deriva que si existen sistemas para medir, controlar y aumentar el rendimiento de los activos tradicionales (se refiere a los medios de producción: maquinarias, equipos, terrenos, edificios etc.) y, de esta forma, agregar valor al producto o servicio final, pues también y más importante aún sería el poder contar con herramientas de gestión destinadas a evaluar el desempeño de las personas en dicha organización con el mismo objetivo base anteriormente mencionado.

Siguiendo con la misma idea, si se cuenta en una universidad, con departamentos financieros, departamentos de relaciones públicas, de gestión académica etc., pues nada más natural que contar con un área de Gestión del Talento, quien es, en definitiva, la unidad que ejecuta los procesos de reclusión, selección, capacitación, evaluación y remuneración del personal, entre otros.

⁽³⁾ Es importante aclarar que muchos de los Modelos de Capital Intelectual existentes, abordan algunas otras dimensiones, además de las mencionadas.

Las organizaciones requieren de fuerza humana para lograr sus objetivos y están dispuestas a tomarlas a cambio de algún tipo de remuneración que no solo se traduce en dinero, sino que va más allá; es así, el caso de muchas grandes organizaciones que se han dado cuenta que el proveer un ambiente laboral favorable, donde esta “fuerza” se sienta cómoda y reconocida.

Organizaciones que perciben que la congruencia de metas no es otra norma de administración banal, sino muy necesaria de aplicar, ya que los trabajadores necesitan ver cumplidas o reflejadas sus aspiraciones y objetivos personales en las estrategias globales de la entidad para la cual trabajan; organizaciones que reconocen que aún, sin contar con grandes recursos financieros-económicos, estos problemas son solucionables a largo plazo, no siendo así con la inexistencia de colaboradores calificados; por su parte, los trabajadores requieren de fondos para satisfacer necesidades tanto biológicas como psicológicas y sociales, estando dispuestos a cambiar los recursos que ellos poseen, por dinero, reconocimiento, superación y autonomía.

Dichas influencias, no solo han afectado la gestión en empresas lucrativas o tradicionalmente enfocadas en las utilidades financieras, sino que también han tenido efecto en las Instituciones de Educación Superior, y es que en la actualidad se requiere de un docente versátil, comprometido, en constante superación y capacitación, capaz de proveer un ambiente adecuado para que se desarrolle el proceso enseñanza-aprendizaje; y esto no es solo exigencia de los gobiernos o ministerios reguladores, sino también de la sociedad.

Cuesta, considera que la Gestión de Talento Humano ha dado un salto en su concepción clásica (considerar al personal como un costo) hacia otra que considera al factor humano y a la inversión de capital humano como un activo fundamental que permite lograr ventajas competitivas (2005:205).

Se coincide plenamente con dicho autor en su acepción, ya que y siguiendo con una de las ideas de este artículo, es la persona el principal activo de la organización, por lo que la inversión en su formación, capacitación y desarrollo de competencias y habilidades constituye un costo cuyo rendimiento es proporcionalmente directo al empeño e importancia que se le dedique.

Desde el punto de vista de las autoras del presente artículo, sería relativamente fácil medir el conocimiento que los docentes poseen, bastaría con realizar un examen disciplinar estableciendo algunos parámetros, lo difícil sería contabilizar este conocimiento, asentararlo como un valor numérico y así tal vez, compararlo con lo invertido en su formación. Pero esto no es necesario, si se enfocara la medición a los resultados y logros alcanzados en cuestiones tales como: la investigación, proyectos científicos, programas con la comunidad desarrollados, número de graduados, participación en eventos y congresos internacionales, artículos publicados en revistas reconocidas, rendimiento académico, etc.

El objetivo general de la Gestión del Talento Humano es la mejora del desempeño y de las aportaciones del personal a la organización, en el marco de una actividad ética y socialmente responsable. Dicho objetivo describe las acciones que deben llevar a cabo los administradores de esta área. De aquí se derivan los varios objetivos específicos⁽⁴⁾: objetivos sociales, objetivos corporativos, objetivos funcionales y objetivos personales.

Este último plantea que: la Administración del Talento Humano es un poderoso medio que permite a cada integrante lograr sus objetivos personales en la medida en que son compatibles y coinciden con los de la organización. Para que la fuerza de trabajo se pueda mantener, retener y motivar es necesario satisfacer las necesidades individuales de sus integrantes. De otra manera es posible que la organización empiece a perderlos o que se reduzcan los niveles de desempeño y satisfacción.

Se consideran igualmente importantes los enfoques aplicados al objetivo general de la Dirección de Talento Humano planteado, pero en este marco se hará mayor énfasis en el último, por relacionarse tanto directa como indirectamente con la evaluación del desempeño.

Montoya (2007), considera la evaluación del desempeño como una herramienta para el análisis del capital humano⁽⁵⁾. La responsabilidad por la evaluación del desempeño en las organizaciones debe corresponder al área de Gestión Humana, Desarrollo Humano o Departamento de Personal, independiente del nombre que las organizaciones definan para el área encargada de la administración del talento humano y de acuerdo a las políticas que deben desarrollar basadas en:

- La aplicación y posterior seguimiento y control al programa por parte del área de administración del talento humano en la organización, mientras que cada director aplica y desarrolla el plan en su área.
- En el nombramiento de una Comisión de evaluación del desempeño es necesario la participación de evaluadores de todas las áreas y debe estar conformada por el presidente, gerente general y demás miembros permanentes y transitorios.

Basado en lo anterior, cabe hacer las siguientes preguntas: ¿cómo hacer que el enfoque de evaluación del desempeño esté orientado a la mejora, y no a la medición?, ¿cómo hacer que las recompensas sean intrínsecas y no ligadas al salario?, ¿cómo hacer que el feedback sea en tiempo real y no en ciclos anuales?, ¿cómo hacer que el proceso de evaluación se base en identificar fortalezas y no debilidades?

⁽⁴⁾ Disponible en: <http://www.andragogy.org/Cursos/Curso00246/Temario/Leccion%201%20pdf/> Lecci%C3%B3n%201%20pdf.pdf

⁽⁵⁾ Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/vf/v11n1/v11n1a05.pdf>

Otra cuestión importante: ¿Son aplicables estas políticas en los procesos de una Universidad?

Para ello se debe primero, abordar conceptualmente el término: evaluación del desempeño, su importancia y sus tendencias, así como identificar sus indicadores de medición del mismo que aseguran la calidad y la mejora continua de dicha organización.

2. Evaluación del desempeño

Así como los profesores evalúan constantemente el desempeño de los estudiantes, las universidades evalúan el desempeño de sus profesores.

Según Chiavenato (2002, 198), la evaluación del desempeño es una apreciación sistemática del desempeño de cada persona, en función de las actividades que cumple, de las metas y resultados que debe alcanzar y de su potencial de desarrollo; es un proceso que sirve para juzgar o estimar el valor, la excelencia y las cualidades de una persona.

Montoya (2007, 2-3) considera que cuando en las organizaciones se cuenta con un personal que tiene claro sus funciones y su misión, es que se puede comenzar a hablar de la evaluación de desempeño, siendo esta un proceso de retroalimentación, acompañamiento y seguimiento continuo entre líder y colaborador, que se caracteriza por ser participativo y dinámico, que promueve el mutuo aprendizaje y que los hace dueños del desarrollo de sus competencias en el mejoramiento de los procesos y logro organizacional; es decir, es una estrategia administrativa que implica una serie de interacciones permanentes (diálogo continuo) lo cual permite al subalterno un papel en la planeación y desarrollo de su trabajo, asumiendo una mayor responsabilidad por sus resultados.

Ambos autores dejan claro que para lograr una evaluación del desempeño eficiente se deben tener definidas las metas, objetivos y estrategias de la organización, ya que los indicadores que miden los resultados se derivan de estos.

Sánchez y Calderón (2002) hacen referencia a un conjunto de definiciones planteadas sobre dicha evaluación por varios autores, algunas de las cuales se presentan a continuación:

- La evaluación tiene un carácter bilateral; es decir, la retroalimentación entre el evaluador y el evaluado, enfatizando en la mejora continua de los procesos.
- Los procedimientos de evaluación se establecen a partir de los objetivos y metas predeterminados por la empresa con el objeto de determinar las contribuciones que se esperan de cada trabajador a nivel individual. Las metas

más importantes se convierten en medidas normales de desempeño para el trabajador individual. El desempeño real del trabajador se compara con las medidas normales requeridas en forma regular o a intervalos establecidos, para determinar si las acciones del trabajador contribuyen satisfactoriamente al logro de los objetivos totales (Harris, 1986, 276).

- Una de las metas principales de la evaluación del desempeño es determinar con precisión la contribución del desempeño individual como base para tomar decisiones de asignación de recompensas. Si el proceso de evaluación del desempeño insiste en los criterios equivocados o mide imprecisamente el desempeño real en el puesto, se sobre-recompensará o sub-recompensará a los empleados (Robins, 1995, 666).
- La evaluación de desempeño constituye el proceso por el cual se estima el rendimiento global del empleado. Constituye una función esencial que de una u otra manera suele efectuarse en toda organización moderna (Werther y Davis, 1995, 231).
- La evaluación del desempeño supone una herramienta al servicio de la persona, con una concepción más responsable de su trabajo y de la empresa, para la optimización de recursos. Es también una técnica para apreciar sistemáticamente, dentro de la mayor objetividad posible, la actuación de una persona durante un determinado tiempo, en relación con su trabajo actual y sus características personales, así como su contribución a objetivos previstos (Gil, Ruiz y Ruiz, 1997, 129 – 130).

Por su parte, Chiavenato plantea que:

(...) la evaluación de desempeño es una apreciación sistemática del desempeño de cada persona en el cargo o del potencial de desarrollo futuro. Toda evaluación es un proceso para estimular o juzgar el valor, la excelencia, las cualidades de alguna persona. La evaluación de los individuos que desempeñan roles dentro de una organización puede llevarse a cabo utilizando varios enfoques, que reciben denominaciones como evaluación del desempeño, evaluación del mérito, evaluación de los empleados, informes de progreso, evaluación de eficiencia personal, etc. [1999, 357].

Para Sastre y Aguilar, “es aquel proceso sistemático y estructurado, de seguimiento de la labor profesional del empleado, para valorar su actuación y los resultados logrados en el desempeño de su cargo” (2003, 321).

Según Dolan, Valle, Jackson y Schuler, la evaluación del rendimiento se define como “un procedimiento estructural y sistemático para medir, evaluar e influir

sobre los atributos, comportamientos y resultados relacionados con el trabajo, con el fin de descubrir en qué medida es productivo el empleado, y si podrá mejorar su rendimiento futuro” (2007, 229).

Finalmente, Sánchez y Bustamante señalan también:

(...) las organizaciones necesitan conocer cómo están desempeñando sus labores los empleados, a fin de identificar quiénes efectivamente agregan valor y cuáles no, para esto se lleva a cabo la evaluación del desempeño, en donde es posible asignar calificaciones a los empleados, para que de esta forma se pueda discriminar entre empleados efectivos e inefectivos [2008,104].

La evaluación del desempeño trata de establecer la relación entre actuación, cumplimiento, actividad, rendimiento y productividad, con un enfoque hacia la consecución de las metas y objetivos planteados. Por lo que exige un proceso de evaluación más riguroso, con estándares y parámetros de calidad bien establecidos y determinados adaptados al contexto.

3. Evaluación del desempeño del docente universitario

El proceso de evaluación del desempeño docente no debe tener como meta reflejar en los profesores, los límites o las deficiencias de todo el sistema educativo. No se trata de sancionar los errores que puedan existir en el proceso de enseñanza. Tiene sentido, en cuanto brinda la oportunidad de abrir nuevos horizontes, un nuevo estilo de reflexión sobre la práctica educativa y sobre el perfil del educador ideal y necesario para el desarrollo de la sociedad.

Dentro de este orden de ideas, Rodríguez expresa lo siguiente:

La evaluación del desempeño docente, es un proceso inminente dentro de la evaluación institucional. A través de la misma se asigna valor al curso de la acción. Es la formulación de juicios sobre normas, estructuras, procesos y productos con el fin de hacer correcciones que resulten necesarias y convenientes para el logro más eficiente de los objetivos [1999, 48].

En este sentido, la evaluación del desempeño docente, se define como un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con la finalidad de valorar el efecto educativo real y significativo, que produce en los estudiantes el quehacer profesional de los docentes, en cuanto a sus capacidades didácticas, su emocionalidad, su responsabilidad laboral, su dominio del contenido de la asignatura que imparte y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con sus estudiantes, colegas y directivos.

Por consiguiente, la evaluación del desempeño docente debería verse como un modo de fomentar y favorecer el perfeccionamiento profesional y personal del profesorado y como un proceso que ayude a identificar las cualidades que conforman el perfil del docente ideal, para generar políticas educativas que contribuyan a su generalización.

Según Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, la Educación Superior se enfrenta a significativos retos y desafíos para contribuir a la construcción de una sociedad más próspera, justa y solidaria basada en un modelo de desarrollo integral y sustentable (IESALC – UNESCO, 2008, 2). Para lo cual cuenta con un recurso indispensable: el docente, sin ellos no existen las Instituciones de Educación Superior, que constituyen la columna vertebral y sujetos claves en la sociedad. Entonces, se hace necesario garantizar su formación, capacitación permanente, condiciones laborales, regímenes de trabajo, salario y carrera profesional que posibiliten la efectividad de la enseñanza y la investigación.

En este sentido, la evaluación es una vía para mejorar la calidad del desempeño y la formación de buenos docentes capaces de desenvolverse en cualquier contexto, lo que exige una evaluación responsable.

En este siglo XXI se necesitan docentes comprometidos que sirvan de modelo para el desarrollo integral de los estudiantes que son el futuro de la sociedad.

Es por ello que, se precisa la elaboración del perfil del docente que permita ser evaluado y el periodo en que lo será. Mediante el establecimiento de estándares de desempeño desde su inicio, se podrá lograr la comparación del resultado con lo que se estableció al comienzo y en lo que debe mejorar.

¿Qué es un perfil?

El diccionario de la Real Academia Española (2007), ofrece diferentes definiciones para el concepto perfil, entre ellas: "postura en que no se deja ver sino una sola de las dos mitades laterales del cuerpo; conjunto de rasgos peculiares que caracterizan a alguien o algo; adorno sutil y delicado, especialmente, el que se pone al canto o extremo de algo; figura que representa un cuerpo cortado real o imaginariamente por un plano vertical; contorno aparente de la figura, representado por líneas que determinan la forma de aquella; complementos y retoques con que se remata una obra u otra cosa, miramientos en la conducta o en el trato social".

Un perfil, denota una postura que permite observar rasgos peculiares o características que representan a un objeto, hecho o fenómeno.

Por interés para este artículo, a continuación se hace referencia al perfil docente. Braslavsky propone que los docentes desarrollen cinco competencias básicas: pedagógico-didáctica, político-institucional, productiva, interactiva y las específicas. (1999)⁽⁶⁾. A saber:

- (a) el desarrollo de las competencias pedagógico didácticas permitirá que los docentes puedan saber, conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas;
- (b) con las competencias institucionales, los docentes adquirirán la capacidad de articular lo macro con lo micro, lo que se dispone en el sistema educativo con lo que se desarrolla a nivel institucional, aula, patio, taller, etc. y los espacios externos a la escuela;
- (c) con las competencias productivas tendrán la capacidad de estar abiertos e inmersos en los cambios que se suceden a gran velocidad para orientar y estimular los aprendizajes de niños y jóvenes;
- (d) con las competencias interactivas tendrán la capacidad de comunicarse y entenderse con el otro, ejercer la tolerancia, la convivencia y la cooperación entre diferentes, y
- (e) en cuanto a las competencias específicas, los docentes han sido preparados por las instituciones de formación para un determinado nivel o modalidad, por un lado y para una disciplina por el otro. Estas competencias definen la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales para la comprensión de un tipo de sujetos, de una institución educativa y de un conjunto de fenómenos y procesos, el complemento de los saberes que intervienen en la formación de las competencias pedagógico didácticas, institucionales, productivas e interactivas, un mayor dominio de contenidos referidos a una disciplina o campo del saber, un conjunto de metodologías o de peculiaridades institucionales que lo ponen en mejores condiciones de desarrollar en los alumnos competencias básicas en aquellos aspectos en los que se requiere su utilización.

Serrano (2005, 155) señala que el proceso de enseñanza y aprendizaje en el mundo actual demanda un maestro diferente, frente a la educación, a la realidad educativa producto de cambios e innovaciones aceleradas. Eso se traduce en la formación de una persona dispuesta a conocer al niño o al joven que aprende, estar dispuesta a escucharle, a respetar sus intereses, a tratarle con afecto y permitirle su desarrollo. No basta poseer un título, son, además, necesarias cualidades especiales.

⁽⁶⁾ Alcira A, et al (2006): Perfil de los docentes de formación para el trabajo y de la educación técnica: centros educativos de fe y alegría en los estados Táchira, Mérida, Trujillo y Apure

El docente en su actuación como profesional, debe desempeñar diferentes roles que, según dicho autor, son el rol de facilitador, orientador, promotor social e investigador. El rol del docente como facilitador del aprendizaje, exige una amplia formación personal y profesional, reconociendo que el aprendizaje es exploración, creatividad y una actividad que le exige respuestas ante nuevas situaciones. Como orientador, el docente debe poseer conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que le permitan atender al educando como persona; tomando en cuenta sus características, necesidades e intereses y promoviendo en los alumnos relaciones interpersonales adecuadas.

El rol del docente como investigador implica que posea conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que le permitan conocer la realidad socio-educativa e incorporarse efectiva y permanentemente a la investigación y como promotor social debe poseer conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que le permitan lograr una efectiva integración escuela-comunidad. Finalmente, para que el docente pueda desarrollarse adecuadamente en los roles anteriores, debe ser un líder, un guía en el proceso donde los alumnos logran su autorrealización.

Los docentes deben ser educadores. Ser maestros, educadores, es algo más complejo e importante que enseñar biología, lectoescritura o electricidad. Es alumbrar personas autónomas, libres y solidarias, dar la mano y ofrecer los propios ojos para que otros puedan mirar la realidad sin miedo. La personalidad del docente, las palabras que hace y no tanto las palabras que dice, son el elemento clave de la relación educativa. Educar es fundamentalmente enseñar a aprender, ayudar a aprender, de tal forma que el educando vaya adquiriendo la capacidad de acceder a un pensamiento cada vez más personal e independiente que le permitirá seguir aprendiendo siempre. El docente debe ser un profesional crítico y activamente comprometido en la gestación de una democracia de calidad. Educadores activamente entregados a la gestación de esa democracia integral que hace compatibles igualdad con libertad, diversidad con diferencia. Frente al intento de reducir la educación a mero asunto gerencial y administrativo, centrado únicamente en cuestiones de eficiencia y control, donde los docentes son reducidos al papel de técnicos, se necesitan educadores que legitimen las escuelas como lugares de vivencia y construcción de genuinas relaciones democráticas (Pérez, 1999)⁽⁷⁾.

En tal sentido, se requiere un docente universitario con un perfil integral, que debe concebirse como el conjunto organizado y coherente de atributos o características altamente deseables en un educador, que se materializan en los conocimientos que posee, las destrezas que muestra, las actitudes que asume y los valores que enriquecen su vida personal y educativa. La sinergia de este

⁽⁷⁾ Ramírez, A y M, Escalante (2006): Perfil de los docentes de formación para el trabajo y de la educación técnica: centros educativos de fe y alegría en los estados Táchira, Mérida, Trujillo y Apure

conjunto de atributos le permitirá desempeñarse eficientemente, con sentido creador y crítico, en las funciones de docencia, investigación/creación, extensión y servicio que corresponden a su condición académica, concebidas como funciones interdependientes, comprometidas en el logro de la misión de la universidad.

Funciones de la evaluación del desempeño docente

Según Valdés, la evaluación del desempeño docente debería cumplir las siguientes funciones: (2000)

Función de diagnóstico: la evaluación profesoral debe caracterizar el desempeño del docente en un periodo determinado, debe constituirse en síntesis de sus principales aciertos y desaciertos de modo que sirva a los actores involucrados en el proceso educativo, de guía para la derivación de acciones de capacitación y superación que coadyuven a la erradicación de sus imperfecciones.

Función instructiva: el proceso de evaluación en sí mismo debe producir una síntesis de los indicadores del desempeño docente. Por lo tanto, los actores involucrados en dicho proceso se instruyen, aprenden del mismo, incorporan una nueva experiencia de aprendizaje laboral.

Función educativa: existe una importante relación entre los resultados de la evaluación profesoral y las motivaciones y actitudes de los docentes hacia el trabajo. A partir de que el docente conoce con precisión cómo es percibido su trabajo por los actores del centro escolar, puede trazarse una estrategia para erradicar las insuficiencias a él señaladas.

Función desarrolladora: se cumple principalmente como resultado del proceso evaluativo, se incrementa la madurez del evaluado y consecuentemente el docente se torna capaz de autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño; no teme a sus errores, sino que aprende de ellos y conduce entonces de manera consciente su trabajo; sabe y comprende mucho mejor todo lo que no sabe y necesita conocer; y se desata, a partir de sus insatisfacciones consigo mismo, una incontenible necesidad de auto perfeccionamiento. Igualmente, es desarrolladora cuando contiene juicios sobre lo que debe lograr el docente para perfeccionar su trabajo futuro, sus características personales y para mejorar sus resultados.

La evaluación del docente debe cumplir con las funciones antes señaladas y este ser capaz de autoevaluar sistemáticamente su desempeño de manera que logre un crecimiento académico favorable, como una condición de mejora de todo el proceso educativo.

CONCLUSIONES

La actualización del modelo educativo en las universidades del Ecuador, ha implicado un cambio radical en la forma de actuar, de ser y pensar en las IES, desarrollando un enfoque integral, el cual permite el aseguramiento de la calidad en todos los niveles, realizando principal énfasis en la excelencia del docente y los procesos de enseñanza aprendizaje.

La Administración del Talento Humano es la encargada de planificar y ejecutar los procesos de selección y provisión de puestos de trabajo, gestionando el nombramiento y contratación de todo el personal, el pago de retribuciones y seguros sociales, así como todas las incidencias que afecten su vida laboral. También gestiona la formación del personal de administración y servicios. Y todo ello, con el propósito de proveer a la organización del talento humano necesario, a través de una actuación que redunde en una mayor eficiencia y eficacia en la gestión de la, posibilitando así mismo el desarrollo profesional y personal de los mismos.

Los retos a los que se enfrenta la educación superior en la actualidad, implican la constante formación, capacitación y motivación del docente, quien es, el motor impulsor del proceso de enseñanza-aprendizaje para egresar profesionales, investigar, postgrado, extensión, etc; bajo un modelo de desarrollo humano integral y de responsabilidad social.

La elaboración y aplicación de perfiles de cargo, se considera un elemento esencial para una eficiente selección y evaluación del talento humano; en este se evidencian los indicadores o parámetros que luego serán medidos en la evaluación del desempeño. Por tanto, es muy importante la correcta delimitación de tareas y responsabilidades, ya que de ello depende la planificación de los resultados.

La evaluación del docente universitario permite a la institución identificar los logros y avances, dificultades y deficiencias en el desarrollo del proceso educativo, con el fin de tomar decisiones e implementar estrategias y acciones de apoyo al mejoramiento continuo del quehacer institucional, del desarrollo personal, profesional y social del docente y del desarrollo humano de los miembros de la comunidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Arbesú, M., Loredó, J. y M. Monroy, 2003 "Alternativas Innovadoras en la Evaluación de la Docencia", Revista de Educación Superior, 32 (127), 1-12.
- Braslavsky, C., 1999 "Bases, orientaciones y criterios para el diseño

de programas de formación de profesores”, Revista Iberoamericana de Educación, núm. 19, [en línea], disponible en: <<http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie19a01.htm>>, [consultado el 25 de julio de 2005]

- Barreto de Ramírez, N., 2006 Terminología Esencial en Currículum e Investigación Educacional. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.
- Cuesta A. 2005 Tecnología de Gestión de Recursos Humanos, Editorial Academia, La Habana, 205p.
- Calderón, G., 2003 “Dirección de Recursos Humanos y Competitividad” INNOVAR, Revista de Ciencias Administrativas y Sociales, núm. 22, julio-diciembre 2003, [en línea] disponible en: <<http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v13n22/v13n22a13.pdf>>, [consultado el 20 de septiembre de 2013]
- IESALC – UNESCO 2008 Declaración de la Conferencia Regional sobre la Educación Superior de América Latina y el Caribe, IESALC, Colombia, 2p. Ley Orgánica de Educación Superior LOES. Ecuador, 2010.
- Macías, C. y A. Aguilera, 2012 ”Contribución de la gestión de recursos humanos a la gestión del conocimiento” Estudios Gerenciales, vol 28, núm. 123, abril-junio 2012, Universidad Central de las Villas, Cuba, pp. 133-148, [en línea], disponible en: <<http://www.scielo.org.co/pdf/eg/v28n123/v28n123a09.pdf>>, [consultado el 20 de septiembre de 2013]
- Montenegro, I., 2003 Evaluación del Desempeño Docente, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Montes, M. y P. González, 2006 Selección del personal: la búsqueda del candidato adecuado, 1ra edición, Editorial Ideaspropias Vigo, España.
- Montoya, C., 2007 Mejoramiento continuo aplicado a bibliotecas especializadas de instituciones públicas universitarias dirigidas por personal idóneo, tesis de maestría en Gestión Pública, Universidad Nacional de Misiones – UNAM.
- Montoya, C., 2010 Evaluación del desempeño como herramienta para el análisis del capital humano. Universidad de la Salle. Bogotá Colombia, [en línea], disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/vf/v11n1/v11n1a05.pdf> [consultado el 8 de septiembre. 2013]
- Ramírez, A y M, Escalante., 2006 Perfil de los docentes de formación para el trabajo y de la educación técnica: centros educativos de fe y alegría en

los estados Táchira, Mérida, Trujillo y Apure. Universidad de Los Andes Mérida – Venezuela [en línea], disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S131649102006000300013&script=sci_arttext. [Consultado el 8 de septiembre. 2013]

- Rodríguez, I., 1999 El desempeño de los docentes de las Escuelas Básicas del Distrito Escolar N° 4 del Estado Aragua, tesis de maestría, Universidad de Carabobo.
- Ruiz, J., 1999 Cómo Hacer una Evaluación de Centros Educativos. Madrid: Narcea.
- Sánchez, J. y V. Calderón, 2012 Diseño del proceso de evaluación del desempeño del personal y las principales tendencias que afectan su auditoría. Pensam. gest., Barranquilla, núm.32, enero de 2012, [en línea], disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-62762012000100004&lng=en&nrm=iso, [consultado el 8 de septiembre. 2013]
- Serrano M., 2005 Rol docente y pedagogía activa en la formación universitaria. Humanismo y trabajo social, núm. 004, Universidad de Leon, pp. 153-175.
- Stephen P. R., 1994 Administración, teoría y práctica. Edición: Prentice Hall Hispanoamericana S.A., 4ta ed. México.
- Tobón, S., 2005 Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica, ECOE Ediciones, 2da ed. Bogotá.
- Valdés, H., 2000 "Evaluación del Desempeño Docente", ponencia dictada en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente, mayo. México.
- Werther, W. y K. Davis, 1991 Administración de Personal y Recursos Humanos. Editorial MC. Graw – Hill, México.
- Zabalza, M. A., 2005 Competencias docentes, [en línea], disponible en: <http://portales.puj.edu.co/didactica/Archivos/Competencias%20docentes.pdf>, [consultado el 25 de junio de 2009]
- Zabala, A. y Arnau, L., 2007 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Editorial Graó. Barcelona, 1- 226 pp.

La evaluación del desempeño del profesor universitario basada en competencias. Una propuesta de procedimiento para la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”.

Niurka Rodríguez García ⁽¹⁾

Raúl Alpízar Fernández ⁽²⁾

Orquídea Urquíola Sánchez ⁽³⁾

INTRODUCCIÓN

En el desempeño exitoso de los recursos humanos tendrá que verse cada vez más el enfoque sistémico que encierran las competencias. Es decir, para que estos se desarrollen basados en una gestión sustentable es necesario que se trabaje con el objetivo de optimizar el sistema en las Instituciones de Educación Superior, y no a la optimización de las áreas que componen por separado dicho sistema.

Hoy día, la Gestión de Competencias constituye una concepción relevante a comprender en la Gestión de Recursos Humanos (GRH); la mayor integración

⁽¹⁾ Profesora Auxiliar de la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”, Cuba. Máster. rodriguez@ucf.edu.cu

⁽²⁾ Dr. C. en Ciencias de la Educación. Profesor Titular del Centro de Estudios de Didáctica y Dirección de la Educación Superior de la Universidad de Cienfuegos. Fue decano de la Facultad de Informática. Es coordinador de la Maestría en Ciencias de la Educación - Programa ALBA. Profesor de Ciencias Pedagógicas. rafdez@ucf.edu.cu

⁽³⁾ Directora de Recursos Humanos de la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”, Cuba. Dra. C. en Ciencias Técnicas. Profesora Titular. ourquiola@ucf.edu.cu

entre la Estrategia, el sistema de trabajo y la cultura organizacional, junto a un conocimiento mayor de las potencialidades de las personas y su desarrollo. Tal concepción persigue el incremento de la productividad del trabajo o aumento del buen desempeño laboral.

Dentro de los Recursos Humanos de dichas instituciones se encuentran los docentes, que juegan un rol fundamental para impulsar el desarrollo organizacional y cumplir con la misión. Su desempeño exitoso está condicionado al cumplimiento de un conjunto de competencias que requieren ser evaluadas, con vista a su mejoramiento. En este artículo se presenta una propuesta de procedimientos para evaluar dicho desempeño y se hace énfasis en sus fundamentos, etapas o pasos lógicos y en las diferentes acciones que integran a cada una.

1. La evaluación del desempeño del docente

La Gestión de Competencias es asumida hoy para desarrollarla por proceso y operativa a través de presupuestos teóricos-metodológicos, que a su vez posibilitan la inserción de ella con la Gestión de los Recursos Humanos (Cuesta, 2001). A continuación se plantean algunos de estos presupuestos:

- 1 El futuro del desempeño exitoso de los recursos humanos y, en especial, de los directivos, tendrá que ver cada vez más con la acepción holística implicada en esas competencias, entendidas así al incluir no sólo conocimientos y habilidades para hacer el trabajo (saber hacer), sino también actitudes, valores y rasgos personales vinculados al buen desempeño en el mismo (querer hacer).
- 2 Las competencias son características subyacentes en las personas, que como tendencia están causalmente relacionadas con actuaciones exitosas en un puesto de trabajo contextualizado en determinada cultura organizacional.
- 3 Hay competencias básicas o primarias y secundarias o complejas, basadas en dimensiones complejas comprendiendo varias competencias primarias.
- 4 Los perfiles de competencias definidos por las organizaciones para sus puestos o cargos son esencialmente conjuntos de competencias, holísticas a plenitud.

Casi todas las actividades claves de la GRH se basan en informaciones proporcionadas por el análisis y descripción de puestos de trabajo y constituyen la base fundamental para establecer cualquier programa de recursos humanos.

La evaluación del desempeño es una de las actividades de la GRH y constituye la medición sistemática del grado de eficacia y eficiencia con el que los trabajadores realizan sus actividades laborales durante un período de tiempo determinado y de su

potencial desarrollo y constituye la base para elaborar y ejecutar el plan individual de capacitación (Oficina Nacional de Normalización, 2007).

Además, se usa como un instrumento o una herramienta para mejorar los resultados de la entidad. Con ello, se tratan de alcanzar diversos objetivos intermedios y tiene los siguientes usos administrativos:

1. La vinculación del individuo al cargo.
2. Promociones.
3. Incentivo salarial por el buen desempeño.
4. Mejoramiento de las relaciones humanas entre el superior y los subordinados.
5. Auto-perfeccionamiento del empleado.
6. Estimación del potencial de desarrollo de los empleados.
7. Oportunidad de conocimiento sobre los patrones de desempeño de la institución, entre otras.

Las instituciones (en su sentido amplio) deben centrarse en evaluar la potencialidad de sus recursos humanos dirigidos a tres grandes dimensiones: el sistema de conocimientos, las habilidades y capacidades que se ponen de manifiesto en la actividad laboral (transferencias de conocimientos) y, en particular, la competencia profesional requerida (Gil Álvarez, 2003).

En el sector educacional, y específicamente en la educación superior, es pertinente definir el concepto de competencias de la siguiente manera: Una configuración holística y estratégica de cualidades cognitivas y afectivas de un individuo, construidas en un proceso sistemático de educación, acorde a sus necesidades e intereses, que le garantizan un desempeño responsable y eficaz en el cumplimiento de la misión organizacional dentro del espíritu de su cultura, el entorno en que se desarrolla y los retos que el mismo le impone (Alpizar Fernández, 2004).

Al adentrarse en la evaluación del desempeño del docente se puede plantear que los estudios se han dirigido a la búsqueda de modelos en diferentes dimensiones. Algunos autores se basan en la particularidad de variables de entrada (Gilardi, 1989; Danau, 1991; citados en Gil Álvarez, J et al., 2003), y fundamentan indicadores para un profesional idóneo o profesor eficaz (rasgos o atributos), tratando de buscar cualidades del docente que permiten predecir la eficiencia en su actuación. Estas se centran en criterios, tales como:

1. Características del profesor.
2. Formación académica.
3. Habilidades profesionales.

Otro grupo de autores se ha dedicado al análisis de la eficiencia docente sobre variables relativas a la organización y ejecución de las actividades de enseñanza

que realiza el profesor con sus alumnos – variables del proceso – (Stern, 1983; Marcelo, 1987; Shulman, 1989; citados en Gil Álvarez, J et al., 2003), enfatizando en criterios, tales como:

1. Organización y planificación de la enseñanza.
2. Conducta del profesor.
3. Relaciones profesor alumnos.
4. Métodos de enseñanza.
5. Atención a la diversidad.

Un tercer grupo (Stevens, 1986; Anderson, 1989; citados en Gil Álvarez, J et al., 2003), tienden a evaluar la eficacia docente a través de sus resultados variables. Esto exige cierto grado de acuerdo sobre qué se entiende por resultados satisfactorios y cómo puede ser estimada la efectividad del docente con relación a dichos resultados. Los criterios en los que se basa esta tendencia son:

1. Rendimiento de los alumnos.
2. Desarrollo profesional docente.
3. Innovaciones educativas.

Las concepciones expuestas muestran, desde sus posiciones, el desempeño del docente y olvidan, que en los procesos interactivos dentro de toda la labor educativa no pueden separarse los modelos de comprensión influidos por el modo de pensar de los docentes y los cambios obtenidos a través de dicho proceso (Pérez Gómez, 1992; Valdez, 1999; Roca 2002; citados en Gil Álvarez, J et al., 2003).

Por otra parte, está la inconformidad que se manifiesta en el profesorado ante cualquier tipo de evaluación de su desempeño, independientemente de la existencia de “cierta tendencia” a escuchar sus opiniones, y en particular, a realizar una interpretación reflexiva y constructiva de las autoevaluaciones. Se hace necesario desentrañar las relaciones entre teoría y práctica junto con el profesor y reflexionar sobre presupuestos y metodologías en esta dirección. Todo esto quiere decir que los profesores son objeto y sujeto de la evaluación, y que bajo su óptica se logra explicar y transformar su propia actuación profesional.

2. Propuesta de un procedimiento para la mejora de la evaluación del desempeño del profesor universitario basado en competencias

Acorde a la política trazada por el Ministerio de Educación Superior cubano, la evaluación del desempeño de los profesores universitarios tiene como objetivo fundamental valorar el cumplimiento y calidad del trabajo realizado durante el curso académico, que tributa a las prioridades de trabajo definidas, resumidas en áreas de resultado clave definidas a nivel del sistema universitario.

En el curso académico 2008-2009, en la Universidad de Cienfuegos (UCf) de Cuba, un estudio realizado al Sistema de los Recursos Humanos, mediante la tecnología diagnóstico correspondiente al compendio de Normas Cubanas 3000: 2007, dio como resultado que el proceso de evaluación del desempeño del docente se encontraba en un nivel medio y se evidenciaba, fundamentalmente, en el problema siguiente: "Existe integración entre la evaluación del desempeño docente y la Estrategia de la organización, y esta mide el cumplimiento de los objetivos de trabajo para un período de un curso académico, pero no se gestiona a través de competencias definidas" (Morales Cartaya, 2007,1-13).

El punto de partida para el mejoramiento de cualquier proceso es reconocer la necesidad de hacerlo, lo que resulta del reconocimiento de la existencia de un problema. En consecuencia, todo procedimiento de mejora debe enfatizar el reconocimiento del problema y proporcionar pistas para su identificación (Imai, 1995).

Una vez identificado el problema, este debe resolverse. Por tanto, el proceso de mejora también es un proceso de resolución de problema, que requiere el uso de varias herramientas.

Para lograr que los problemas se erradiquen y se garanticen procesos con una mejor calidad que satisfaga a los clientes, deben recorrerse constantemente, de forma cíclica, las cuatro etapas planificar, hacer, verificar y actuar (PHVA), con la calidad como el criterio máximo. A este ciclo se le denominó Ciclo Gerencial de Deming (Deming, 1989).

Posteriormente, este ciclo fue evolucionando a la versión revisada del ciclo PHVA, el cual permite gestionar los procesos diariamente, en correspondencia con las necesidades del alineamiento estratégico de las organizaciones, que significa vincular a los diversos departamentos hacia la Estrategia de la organización, para llegar hasta el nivel del empleado, con el fin de asegurar que el trabajo, las actuaciones y decisiones; así como el comportamiento diario de todos los individuos, estén dirigidos a apoyarla con vista a satisfacer, plenamente, a sus clientes y que constituya la base para diseñar procedimientos de mejora de procesos.

Para dar respuesta a la problemática, se propone un procedimiento basado en el ciclo gerencial básico de Deming, el cual concibe la gestión de competencias con enfoque de mejora continua, tal como la aplican las prácticas gerenciales más modernas, al estilo de la metodología de Seis Sigma, denominada DMAIC (Define, Measure, Analyse, Improve, Control), la cual es resultado de las experiencias y recomendaciones de prestigiosos autores, tales como Juran y Cantú (2001) y Pons y Villa (2006).

El procedimiento para la mejora de la evaluación del desempeño del profesor universitario basado en competencias en la Universidad de Cienfuegos (Ver Anexo 1), especifica las cuatro etapas que lo componen:

- I. Planificar
- II. Hacer
- III. Verificar
- IV. Actuar

El procedimiento considera un conjunto de pasos lógicos desplegados en acciones:

Etapas I. Planificación

Este paso tiene como objetivo fundamental la preparación del trabajo a desarrollar y como premisa para iniciar el proceso de evaluación del desempeño se definirán el perfil de competencias del profesor universitario (Ver Anexo 2) (Cuesta Santos, 2001). Para ello, se pueden utilizar diferentes técnicas como, por ejemplo: “Panel de Expertos” y “Las Entrevistas” (Valle León, 2003), “Reuniones con directivos y personal clave” y la “Selección a través de un inventario de competencias estándar” (Ernst y Young, 2003); así como, el “Método de Delphi por rondas” (Cuesta Santos, 2001). Este último método es el que más se recomienda utilizar, con el fin de lograr el propósito planteado, por ser el más exacto y fiable, por su rigor estadístico matemático y de fácil aplicación y el uso del SPSS en los cálculos.

Una vez definidas las competencias, se procede a desarrollar el siguiente paso, desglosado en acciones:

En la preparación, los sujetos que van a evaluar y legalizar el proceso de evaluación serán capacitados mediante el método de formación-acción, a través de talleres para ofrecer las indicaciones centrales del proceso, garantizar que se gestionen adecuadamente las competencias y homogenizar el resto de los criterios evaluativos y confeccionar el cronograma de evaluación. Las siguientes acciones han de desarrollarse para el logro de este paso:

- en el mes de septiembre, los jefes de áreas funcionales (desde el rector hasta los jefes de departamentos docentes) solicitan a los profesores confeccionar sus objetivos de trabajo individual con sus respectivos criterios de medida para el curso académico, a partir de la planeación estratégica aprobada para dicho período, las recomendaciones de la evaluación anterior y las competencias determinadas para el cargo.
- Luego, se reúnen dichos jefes, individualmente, con cada subordinado para explicarle como le serán evaluadas las competencias y ajustar con ellos, los

criterios de medidas por cada objetivo y conceder la aprobación final. Estos criterios de medidas son desglosados durante todo el curso dentro de cada plan de trabajo individual mensual.

- En el mes de mayo el especialista en cuadro y capacitación diseña el cronograma para la evaluación anual en cada curso y lo comunica a las áreas vía correo electrónico.

Etapas II. Hacer

El “hacer” se concentra en desarrollar las autoevaluaciones y preevaluaciones de cada profesor, teniendo en cuenta los objetivos de trabajo anuales de la planeación estratégica, las competencias y el cumplimiento del plan de trabajo individual. Se desarrolla mediante los siguientes pasos:

1. Los jefes de departamentos docentes realizan el control sistemático del cumplimiento de los criterios de medidas, desglosados en cada plan de trabajo individual.
2. Se efectúa un despacho mensual con cada subordinado a los efectos de comunicarle la apreciación que tiene de su trabajo, evaluando sus competencias y determinando claramente si existen brechas o no. Si el subordinado está presentando brechas entre el estado actual y el deseado, se acometen acciones para la mejora o formación de las mismas.
3. En el mes de junio, los jefes de departamentos docentes solicitan a los profesores confeccionar su autoevaluación. Cada subordinado elabora su autoevaluación anual mediante un resumen individual vinculado con cada objetivo por área de resultado clave de la planeación estratégica de cada facultad; además, tiene en cuenta la evaluación individual del curso académico anterior, y la apreciación de su propio trabajo evaluado mensualmente a través de las competencias y el cumplimiento del plan de individual. Los principales objetivos a medir por cada área de resultado clave son:
 - (a) labor educativa y político-ideológica;
 - (b) docencia en pregrado y postgrado;
 - (c) trabajo metodológico;
 - (d) trabajo científico y de innovación tecnológica;
 - (e) superación;
 - (f) trabajo de extensión universitaria;
 - (g) trabajo de organización docente.

Además, pueden medirse otras actividades, que de mutuo acuerdo entre la administración y el trabajador, se hayan realizado.

4. Se otorgan puntuaciones por objetivo de cada área de resultado clave y se exponen, las fortalezas y debilidades del trabajo hasta el momento. Ese resumen se envía al jefe inmediato superior.
5. Los jefes de departamentos docentes recogen información de otras fuentes sobre el desempeño de sus subordinados (a los jefes de colectivos de carrera, jefes de colectivo de año, jefes de áreas de resultado clave, residencias estudiantiles, protección física, profesores guías, jefe de grupo de investigación, encuestas a estudiantes, jefes de proyectos y otros directivos, que han intervenido en el desarrollo del trabajo realizado por el docente durante el curso académico).
6. Se finaliza con la confección de las preevaluaciones individuales centradas en el cumplimiento de los criterios de medida y de las competencias del cargo y del 1 al 9 de Julio las analiza con cada subordinado.

Etapas III. Verificar

Se prevé la implantación permanente del proceso como consecuencia de los resultados positivos obtenidos, para garantizar el mejoramiento continuo del desempeño profesoral y la gestión por competencias, que incluye emprender acciones para el control, a partir de proyectar medidas para la solución de los problemas, y así, realizar la implantación definitiva. De esta etapa se despliegan los siguientes pasos:

1. A mediados del mes de julio, se realiza la reunión de evaluación en cada departamento docente, para aportar criterios de los miembros del área, sobre la evaluación final individual, enfatizándose el cumplimiento o no de las competencias. De aquí, se desprende un buen plan de acción a desarrollar por el departamento con cada profesor en el próximo curso académico.
2. Las evaluaciones se realizan según las calificaciones siguientes: Excelente, Bien, Regular y Mal.
3. Si el docente está de acuerdo con la evaluación concedida el jefe de departamento docente, este procede a confeccionar el modelo final, el cual es nuevamente revisado por cada subordinado y firmado.
4. En caso de desacuerdo por parte del evaluado, la evaluación es firmada por este y le adjunta una reclamación por escrito dentro de los 10 días hábiles siguientes. Los niveles jerárquicos facultados para procesar esta reclamación son los decanos, directores de sedes, o vicerrectores, a los cuales se les envía una copia de la evaluación con el documento de la reclamación.

5. La discrepancia planteada se debe resolver en un término de treinta días hábiles. Para ello, el funcionario facultado nombrará una comisión que investigará los hechos con más detalles, buscará nuevas informaciones y se elaborará el dictamen de conclusión, que pondrá en conocimiento del jefe para que tome la decisión e informe por escrito al evaluado.
6. Si el evaluado está de acuerdo, entonces firma el informe de la comisión, el cual es anexado a la evaluación.
7. En caso de un nuevo desacuerdo, realizará una nueva reclamación por escrito, esta vez al rector, en los 10 días hábiles siguientes a la notificación.
8. El rector nombrará una comisión presidida por la dirección sindical, la cual buscará nuevos argumentos sobre el desempeño del evaluado y la justeza de la evaluación concedida y escribirá un dictamen de resultados.
9. Se comunicarán los resultados al evaluado y se toma la decisión final sin derecho a apelación.
10. Todos los modelos de evaluaciones finales realizados deben ser entregados a la Dirección de Recursos Humanos en los primeros quince días de septiembre, los cuales pasan a formar parte del flujo informativo de recursos humanos. Se adjuntan reclamaciones e informes de comisiones en caso que proceda.

Etapas IV. Actuar

En este caso, se le da seguimiento, controla y obtiene retroalimentación de todo el proceso de mejora, a través de las siguientes acciones:

1. El personal del Departamento de Recursos Humanos debe ponderar los resultados alcanzados, destacando o penalizando los de mayor envergadura y trascendencia. Deben reflejarse, de forma clara, los incumplimientos, insuficiencias y deficiencias en cada departamento y señalar las competencias no logradas por estos colectivos.
2. Se establecen un conjunto de indicadores a través de un plan de control para verificar si el proceso está funcionando de acuerdo con los patrones establecidos, a partir de las exigencias de los clientes y así, detectar las nuevas desviaciones y efectuar acciones de mejora. Se comprueban si las competencias alcanzadas en los profesores están en correspondencia con la Estrategia de la universidad.
3. Se emite un informe final por el Departamento de Recursos Humanos, donde se cuantifican los resultados de las evaluaciones, se reflejan las competencias no logradas, las principales deficiencias encontradas y las acciones realizadas.

De aquí, se desprende nuevos planes de carrera, la continuidad de la formación, los planes de sucesión o canteras de directivos o cuadros; así como la racionalización de la fuerza de trabajo, las promociones y las demociones, a la vez que se le está asociando con mayor fuerza en los últimos tiempos con el outplacement, que significa la recolocación en la universidad de personal de puestos de asesoría o formación, principalmente, de directivos docentes, cuya edad ha mermado sus capacidades ejecutivas; pero que intelectualmente, mantienen intactas sus potencialidades.

4. El informe final se analiza en Consejo de Dirección de la universidad como conclusión final del proceso que sirve de preámbulo del próximo curso académico para trazar los nuevos objetivos estratégicos y las competencias organizacionales a alcanzar.

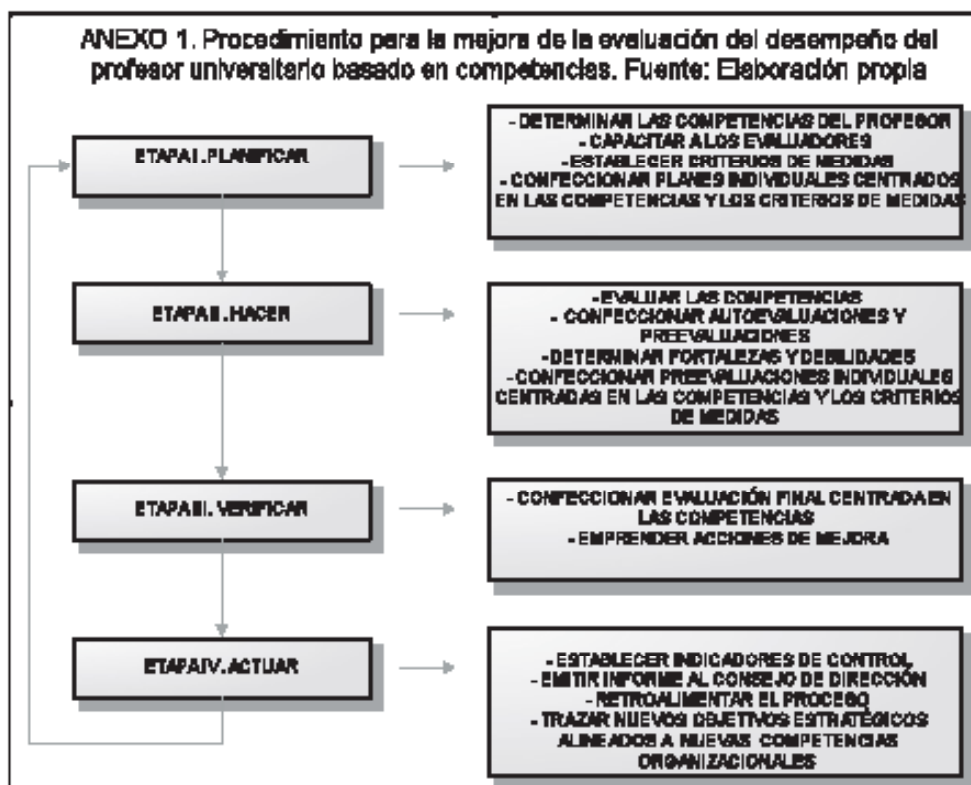
Si se aplica el procedimiento que se expuso anteriormente para evaluar el desempeño del profesor universitario basado en competencias en la Universidad de Cienfuegos, contribuirá a obtener en la organización:

1. Una correcta toma de decisiones por directivos académicos.
2. Un incremento en la calidad de los procesos sustantivos.
3. Profesores competentes.
4. Estándares superiores de desempeño.
5. Objetivos estratégicos a alcanzar, cada vez más óptimos.

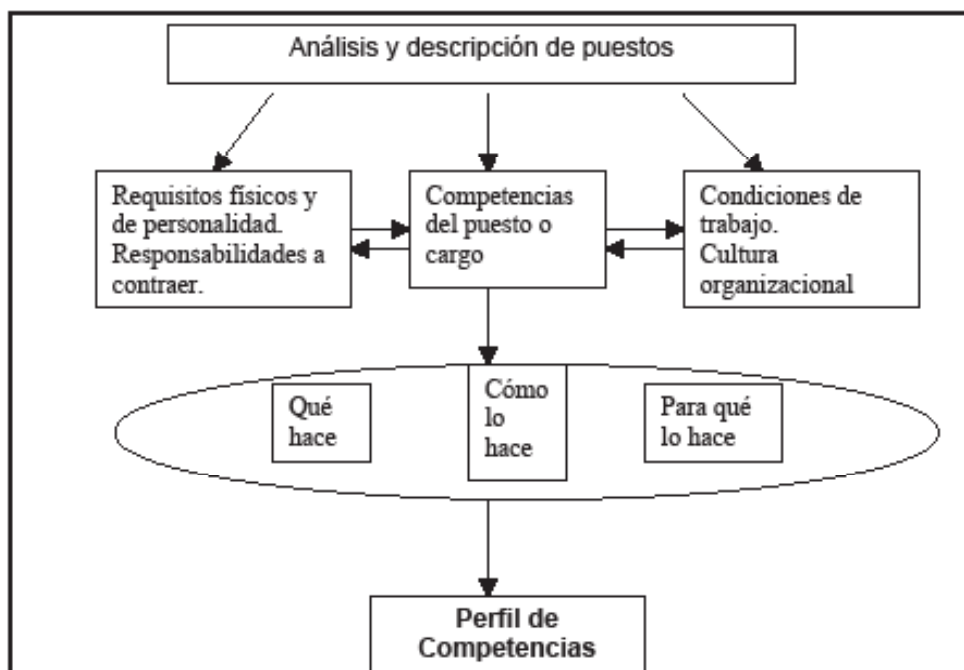
CONCLUSIONES

Se ha presentado un procedimiento que permite la evaluación integral del desempeño por competencias de los profesores de la Universidad de Cienfuegos, el cual le concede prioridad a la autoevaluación como mecanismo fundamental para promover la transformación del desempeño de los docentes, teniendo en cuenta la evaluación de las competencias y el cumplimiento de los objetivos estratégicos de trabajo.

La aplicación de dicho procedimiento contribuirá al logro de resultados cuantitativamente y cualitativamente superiores.



Anexo 2. Perfil de Competencias.



Fuente: Cuesta Santos, 2001.

BIBLIOGRAFÍA

- Alpizar, R. (2004). Modelo de gestión para la formación y desarrollo de los directivos académicos en la Universidad de Cienfuegos (UCf), tesis doctoral, Ciudad de la Habana, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de la Habana.
- Aquino, J. (1997). Recursos Humanos, Buenos Aires, Macchi.
- Beer, M. (1984). Gestión de los Recursos Humanos, Madrid, Pirámide.
- Byars Lioyd. (1996). L. Gestión de los Recursos Humanos, España, Mosby.
- Cantú, J. H. (2001). Desarrollo de una Cultura de Calidad, México, McGraw-Hill.
- Chavienato, I. (1995). Administración de los Recursos Humanos, México, McGraw_Hill.
- Cuesta Santos, A. (1999). Tecnología en Gestión de los Recursos Humanos, La Habana, Academia.
- Cuesta Santos, A. (2001). Gestión de Competencias, La Habana, Academia, 93p.
- Deming, E. (1989). Quality, productivity and Competitive Position, Cambridge, MIT. Press.
- Díaz, U. (2000). Compendio metodológico para las bases del Perfeccionamiento Empresarial, C. Habana, MTSS.
- Ernst and Young. (1999). Gestión por Competencias, Manual del Director de Recursos Humanos, Madrid, Gaceta de Negocios.
- Gallart M. (1995). Competencias Laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo, Montevideo, CINTERFOR, 23p.
- Gil Álvarez, J. (2003). Sistema de evaluación de la calidad de la formación inicial del profesorado, tesis doctoral, Cienfuegos, Instituto Superior Pedagógico “Conrado Benítez García”.
- González Maura, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. Revista Cubana de Educación Superior, vol. 1, enero – abril, 2002, pp. 45 – 53.

- Imai, M. Kaizen. (1995). La clave de la ventaja competitiva japonesa, México, Continental S.A.
- ININ (Instituto Nacional de Normalización). "Oficina Nacional de Normalización" Norma Cubana 3000: 2007. Sistema Integral de Gestión de Capital Humano, [en línea], La Habana, disponible en: <http://www.nc.cubaindustria.cu> [consultado el 23 de junio de 2009]
- Jurán J. y G. Blanton. (2001). Manual de Calidad de Jurán, New York, McGraw-Hill.
- Morales Cartaya, A. (2007). Sistema Integral de Capital Humano, tesis doctoral, La Habana, Universidad de La Habana.
- Pons, R. y E. Villa. (2006). Gestión por Procesos, Cienfuegos, Universidad de Cienfuegos.
- Valle León, I. (2003). Competencias laborales. Revista Monografías.com [en línea], disponible en: <http://www.monografias.com> [consultado el 23 de junio de 2009]

La evaluación del desempeño del personal docente de la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” y su rol en el perfeccionamiento de la Educación Superior cubana.

Luisa M. Baute Álvarez⁽¹⁾

Magalys Domínguez Domínguez⁽²⁾

Raúl Alpízar Fernández⁽³⁾

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la sociedad busca cada vez con mayor necesidad formas de gestionar sus recursos humanos efectivas a tono con las exigencias del mundo de hoy. La educación cubana en general, y la superior, en particular, no han estado ajenas a estos cambios, por lo que desde mediados de la década de los 90 han cambiado sus estilos y métodos de dirección en busca del perfeccionamiento de la gestión universitaria.

Nuestra intención con este artículo es ofrecer una idea general sobre el desarrollo y alcance que, para el éxito de dicha gestión, tiene el factor humano como el capital más

⁽¹⁾ Dra. C. en Ciencias Pedagógicas. Profesora Auxiliar del Centro de Estudios de Didáctica y Dirección de la Educación Superior de la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”, Profesora de Economía Política y contenidos relacionados con las Ciencias Pedagógicas. Fue Directora de la Dirección de Recursos Humanos. lbaute@ucf.edu.cu

⁽²⁾ Profesora Auxiliar del Departamento de Ciencias Económicas. Profesora de Economía Política y Economía. Ha ejercido como jefe de carrera y como vicedecana de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad “Carlos Rafael Rodríguez”.

⁽³⁾ Dr. C. en Ciencias de la Educación. Profesor Titular del del Centro de Estudios de Didáctica y Dirección de la Educación Superior de la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”. Fue Decano de la Facultad de Informática. Es coordinador de la maestría en Ciencias de la Educación - Programa ALBA. Es profesor de Ciencias Pedagógicas. rafdez@ucf.edu.cu

valioso con que cuentan las Instituciones de Educación Superior cubanas, y cómo, de su constante desarrollo, depende en gran medida, la excelencia universitaria.

Luego de un diagnóstico del estado actual de la gestión en el segmento específico constituido por los profesores, se presenta una propuesta, que tiene especial énfasis en dos subsistemas, por la incidencia en el resto y en el desarrollo de los docentes: la evaluación del desempeño y la formación y desarrollo de los profesores. Por lo tanto, el objeto de estudio de este trabajo lo constituye el subsistema de evaluación del desempeño para el personal docente, dado el importante rol que ocupa en el desarrollo y realización de la misión de la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”.

En el desarrollo de este estudio se aplicaron métodos teóricos, empíricos y se utilizó el SPSS para el procesamiento y apoyar el análisis de la información. El objetivo del trabajo consiste en proponer un procedimiento de evaluación para el personal docente de dicha universidad, con el fin de medir su desempeño a partir de la planeación con un enfoque estratégico, que posibilite su desarrollo en función de los intereses individuales e institucionales con mayor correspondencia.

1. La evaluación del desempeño en el marco de la gestión de los recursos humanos

Con el desarrollo alcanzado en la producción y los servicios en las últimas décadas se ha complejizado la administración del personal. Ello ha condicionado el avance de la teoría sobre la Gestión de los Recursos Humanos, en general, y del desempeño y su evaluación, en particular, como elemento indispensable para la elevación no solo del rendimiento; sino de la motivación y el compromiso de los individuos por el cumplimiento de sus metas individuales y colectivas.

De un elemento de las fuerzas productivas indispensable como los recursos materiales y financieros para la producción y los servicios, los recursos humanos se han convertido en el elemento estratégico más importante del mundo de hoy para garantizar excelencia en cualquier organización, ya que los paradigmas prevalecientes depositan en el hombre grandes retos indispensables de solucionar para garantizar el futuro de la humanidad.

Por tanto, es importante conocer cómo el análisis de los diferentes modelos de Gestión de Recursos Humanos, sugiere que sus finalidades son muy comunes: organizar, recoger, controlar actividades, fortalecer una metodología o procedimiento para percibir este vasto aparato de funciones, actividades y temas concretos en las que se enmarca la Gestión de Recursos Humanos. Por lo que, estos sistemas realizan funciones como: inventario de personal, la evaluación del potencial, el análisis y descripción de los puestos, la valoración de puestos, la planificación de los Recursos

Humanos, la selección del personal, entrenamiento y desarrollo, evaluación del desempeño, compensación, beneficios salariales, higiene y seguridad, y la auditoría de Recursos Humanos. La mayoría de los autores consultados entre los que se encuentran Beer (1992); Chiavenato, I. (2000); Paéz (1991) y Harper / Lynch (1992), enuncian los subsistemas y los elementos que lo componen, según sus puntos de vista.

Si bien el desarrollo de esta teoría se desencadenó, fundamentalmente, en el sector empresarial; hoy se ha observado con mayor intensidad, con sus particularidades en la mayoría de los sectores de la sociedad, incluidas ramas como la educación, donde para alcanzar la excelencia acuden también a la priorización, de manera acelerada y organizada de sus recursos humanos en aras de alcanzar sus fines. Entre los autores que abordan la evaluación del desempeño del personal docente se destacan Stufflebeam, (1993); Rizo (1999, 2004); Portal (2003); Saravia (2004); Valdés (2000, 2001, 2006); Medina y otros (2009), los cuales perciben la evaluación del desempeño docente en su concepción y estructura como un gran sistema, donde se identifican y valoran los cambios, transformaciones y mejoras acaecidas en el desempeño, resultado de su formación permanente.

Como se ha expuesto, aunque los autores consultados no describen ni dan igual importancia a los elementos que deben integrar el Sistema de Gestión de Recursos Humanos, la mayoría de ellos, sí le dan un papel importante a la existencia de un sistema conformado por un grupo de subsistemas que tienen que ver, fundamentalmente, con el desarrollo del personal. Es por esta razón que se toma como base el modelo de BEER (1992), el cual es asumido en la medida que prioriza el desarrollo de los Recursos Humanos de manera integrada, sistémica y con el enfoque estratégico que requiere una institución educacional para el caso concreto de Cuba y de la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” y por ello, conformaría el Sistema de Gestión de Recursos Humanos para nuestra organización.

Sin embargo, el objeto de estudio de la investigación está enmarcado en un subsistema específico de la Gestión de Recursos Humanos que es el relacionado con la evaluación del desempeño por la importancia que le atribuimos en el resto de los subsistemas y por supuesto, en el desarrollo del personal, ya que se considera como un eslabón que propicia perfeccionar sistemáticamente el desempeño de nuestra institución.

Cuando se analiza su realización actualmente se encuentra una contradicción que está incidiendo negativamente en su desarrollo: la no correspondencia entre la evaluación del desempeño y los resultados del trabajo, lo cual ha motivado que se analicen las causas que deben estar condicionando tal situación. En este caso es importante que el resultado de dicha evaluación permita diagnosticar las necesidades de formación y, de esa forma, darle a estas necesidades un enfoque

estratégico que garantice la formación personalizada del claustro universitario, lo que en las condiciones actuales es posible por la introducción desde hace varios cursos académicos en nuestra universidad, de la planeación estratégica como estilo predominante de dirección.

En tal sentido, el problema científico que se plantea es: la falta de correspondencia entre la planeación, por resultados y el control y evaluación, por tareas y actividades que afecta la eficiencia del desempeño individual e institucional. Ello explica por qué se parte, en el análisis, de una categoría tan compleja y, a la vez, dialéctica por su desarrollo como es el desempeño, que ha evolucionado a lo largo de la década de los noventa en general, y en particular, en las organizaciones de la educación superior cubana, específicamente, en la Universidad de Cienfuegos, objeto de nuestra investigación. Esto es debido a que el desempeño es un término directamente vinculado con la acción de los hombres para alcanzar determinados fines en relación con la actividad que estos realizan y que tienen como base, sus conocimientos, habilidades, destrezas, etc., condicionadas con sus energías físicas y mentales.

Por lo tanto, para garantizar los objetivos individuales y colectivos que se trazan un individuo u organización, se hace indispensable evaluar dicho desempeño con el fin de perfeccionarlo y desarrollarlo.

Una de las actividades fundamentales de los Recursos Humanos lo constituye la evaluación de las personas, de los elementos o factores que expresan las complejas relaciones que se dan en el individuo y la evaluación permite reconocerlas, diagnosticarlas y mejorarlas, es decir, permite medir el grado de eficiencia con que se relacionan las diversas actividades que abarca la gestión, por lo que la valoración del rendimiento constituye un mecanismo de feedback y sirve de soporte a una gestión integrada del personal.

Para ello partimos del análisis de aquellos factores que determinan e influyen en el desempeño y que además, serán condicionantes en el momento de la evaluación. Antes de analizar en qué consiste cada uno de estos factores se expone cuál ha sido la tendencia y cambios experimentados en los mismos que integran el sistema de evaluación, como respuesta a las transformaciones ocurridas en la Gestión de Recursos Humanos.

En las formas tradicionales de evaluar el desempeño, el evaluador era el jefe y el evaluado mantenía un papel pasivo y receptivo, donde los criterios que se tenían en cuenta eran los definidos en los puestos de trabajo o procedimientos generales, pero sin una activa y sistemática interacción jefe - subordinado. La comunicación estaba orientada, fundamentalmente, al control y casi nunca, a la orientación y aclaración de las metas a alcanzar, donde el propósito fundamental de dicho proceso era la

compensación y se hacía difícil la gestión de recursos humanos que exigen los momentos actuales.

La tendencia con el desarrollo de la dirección ha cambiado (poco a poco) este proceso, ya que en él intervienen, en interrelación constante, no solo el jefe que sigue siendo el responsable, pero que le da una activa participación al evaluado, también a los clientes, los colegas de trabajo, entre otros. Esto es debido a que el rol del evaluado es más activo que antes, pues los criterios los fijan los participantes, realizándose dicho proceso con mayor sistematicidad al estar encaminado a varios propósitos individuales y organizacionales, donde no pocos directivos destacan el papel de la evaluación para el desarrollo del potencial de los empleados, así como para corregir deficiencias de funcionamiento.

Como se aprecia, sigue siendo la evaluación del desempeño una herramienta de dirección, controvertida y repleta de elementos emocionales, pero con tendencia a mayor objetividad y con el fin de provocar cambios cualitativos en el desarrollo del personal al incorporar nuevos elementos que inciden en su mayor objetividad.

2. La evaluación del desempeño del personal docente en la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”: una propuesta de procedimiento

La idea que se defiende para nuestra universidad es la conformación de un sistema de evaluación del desempeño humano, con énfasis en la comunicación interpersonal, y orientado al desarrollo del personal académico, que contribuirá a la excelencia universitaria a través del cumplimiento de los objetivos con enfoque estratégico a cada nivel de la institución universitaria.

En este caso, se propone un procedimiento de evaluación del personal docente para medir el desempeño real a partir de la planeación con enfoque estratégico, que posibilite el desarrollo del personal en función de los intereses individuales e institucionales con mayor correspondencia.

Aunque el enfoque que se da a la evaluación del desempeño está dirigido, fundamentalmente, al desarrollo del individuo a través de su formación y del establecimiento de planes de mejora sistemáticos, es indiscutible que el carácter multivalente de los sistemas de evaluación de la actuación hace de estos, una herramienta básica para las políticas de recursos humanos en áreas tales como: la administración de salarios, formación, promoción, selección, comunicación, identificación de personal entre otros; es decir, incide en todos los subsistemas con un mayor efecto y por tanto, las evaluaciones cubren varios propósitos, cuando los sistemas de su realización están bien planeados, coordinados y desarrollados, normalmente traen beneficios a corto, mediano y largo plazo tanto para el individuo: el jefe, la institución, la comunidad. Entre sus beneficios fundamentales

se encuentran los siguientes:

1. Comprobar la eficiencia de los sistemas de selección y de promoción interna.
2. Detectar las necesidades de formación de los individuos.
3. Realizar un inventario de las capacidades y habilidades individuales no utilizadas eficientemente en la gestión institucional.
4. Adoptar decisiones respecto a los planes individuales de carrera y los planes de sucesión.
5. Conocer los deseos, aspiraciones y preferencias de cada docente.
6. Conocer mejor el jefe a cada colaborador directo, facilitando así la comunicación vertical y horizontal.
7. Establecer objetivos individuales.
8. Conocer los docentes cómo son percibidos por su jefe inmediato.
9. Mejorar las relaciones jefe - subordinado.
10. Establecer sistemas de estimulación más justos.
11. Poner al día las descripciones de las funciones docentes por categorías.

Es decir, constituye una fortaleza de la organización por los beneficios que para la administración propicia su correcta aplicación, unido al papel de las mismas en la mejora sistemática del desempeño, el incremento del potencial e incluso, que este no se halle latente, sino desplegado, visible en el desempeño al auxiliar al trabajador a identificar las áreas que requieren crecer y mejorar. El éxito de este objetivo de la evaluación depende del impacto que tenga esta, tanto sobre el deseo del empleado de mejorar su desempeño, como sobre la precisión de la evaluación que se realice.

La complejización del tema referido a la evaluación del desempeño del docente universitario, ha constituido tema de estudio de los autores que trabajan las particularidades de estos procesos en las Instituciones de Educación Superior, por ello, en las fuentes bibliográficas consultadas encontramos autores que sistematizan el estado de la evaluación docente y sus particularidades en la actualidad, por la incidencia que tiene en el mejoramiento constante del desempeño individual e institucional.

En tal sentido, en Europa y Estados Unidos se encuentran estudios al respecto, especialmente, a partir de la democratización y masificación de la enseñanza

universitaria, que existe en estas regiones, planteando la disyuntiva: calidad – cantidad, tales son los casos de algunos autores: Martin (1993); Villar, (1989); Cavanagh (1996); De Miguel (1998); Rodríguez (2003); Escudero (1993); Meliá (1993); Gregory (1996); Marincovich (1998); Neave (2001). En Estados Unidos, desde la década de los 90, se ha remodelado tanto el papel de la evaluación como el interés por el profesorado. En Europa, la evaluación de la calidad tanto institucional como del desempeño docente, particularmente, en el ámbito universitario constituye una prioridad.

En América Latina, durante algún tiempo la evaluación del desempeño del docente no constituyó prioridad, en muchas ocasiones, se presentó vinculada a incomprensiones en relación con el proceso, que han producido reacciones en las organizaciones gremiales y rechazo por parte de los docentes. En la actualidad, ha aparecido una utilización de su uso en la región, ya que más de 50 países aplican diferentes modelos de evaluación de los sistemas educativos, incluyendo a los agentes que en ellos participan.

En la actualidad, el caso de Cuba es reconocido como uno de los países de la región que perfecciona las prácticas evaluativas; sin embargo, no puede afirmarse que el tema constituya todavía una fortaleza. La profundización en la temática ha permitido a los investigadores considerar que la evaluación integral del desempeño de los profesores universitarios muestra limitaciones que la alejan del estado deseado. Es necesario ver la evaluación no solo como un corte del desempeño, sino además como un elemento importante de la gestión de los recursos humanos de las Instituciones de Educación Superior, que garantice el desarrollo individual e institucional, así como el mantenimiento de los profesionales en las mismas

En el caso de la Universidad de Cienfuegos, lo cual pudiera ser válido para otras instituciones, entre las principales limitaciones evidenciadas, destacan: una limitada concepción en directivos y docentes acerca de las posibilidades de la evaluación para estimular y orientar el auto-perfeccionamiento docente; la evaluación se concibe de modo finalista; los indicadores son generales; insuficientes vías para obtener la información, que solo permiten tener una visión puntual de los resultados del trabajo; limitaciones en el protagonismo de los evaluados en el proceso; orientación, esencialmente, sumativa de los fines.

Teniendo en cuenta estos aspectos, nos planteamos el problema siguiente: ¿Cómo evaluar integralmente el desempeño de los profesores universitarios? Para responder a dicha interrogante, se encaminaron acciones para diseñar un procedimiento para la evaluación del desempeño de los profesores universitarios. Como guía para la solución del problema se formularon las siguientes preguntas científicas: ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y metodológicos acerca de la evaluación del desempeño de los profesores universitarios? ¿Qué procedimiento permite contribuir al perfeccionamiento de la evaluación del desempeño de los

profesores universitarios? ¿En qué medida el procedimiento que se propone contribuye al perfeccionamiento de la evaluación del desempeño de los profesores universitarios?

En este sentido, para realizar una propuesta de evaluación del desempeño del personal docente de la Universidad de Cienfuegos encaminada al desarrollo individual e institucional fue necesario tener en cuenta la complejización que ha tenido dicho desempeño a partir de mediados de la década de los noventa del siglo XX por los cambios ocurridos en el entorno universitario; tales como:

1. La situación interna y externa de la universidad en los inicios de la década de los 2000.
2. Los nuevos estilos de planeación estratégica como forma de realización de la gestión universitaria que se existe en el Ministerio de Educación Superior de Cuba y su repercusión en las universidades.
3. La gestión estratégica de los Recursos Humanos, que provocó la introducción del Sistema de Gestión de Recursos Humanos en las universidades cubanas.
4. La descentralización de los planes de estudio y el rol de las universidades con las disciplinas.
5. El papel protagónico de los colectivos de año en toda la actividad docente educativa.
6. La ampliación del concepto de extensión intra y extra universitaria.
7. El desarrollo de la actividad de Ciencia y Técnica a través de proyectos y servicios científico técnicos.
8. Los cambios producidos en la estructura de la matrícula de pregrado y postgrado.
9. La existencia de planes de formación del personal docente muy tensos.
10. La concepción de las relaciones internacionales, como fuente de autofinanciamiento de las universidades.

De tal análisis, surgió la necesidad de definir los principios metodológicos que permitirían avanzar en el perfeccionamiento del sistema de evaluación vigente, ellos son:

- El sistema de evaluación del desempeño del personal está en correspondencia con la planeación estratégica y la sistematicidad en el control.

- La planeación por resultados a nivel de organización y de departamentos se derivan en criterios de medida y grados de consecución para facilitar la evaluación del desempeño colectivo. Si esta derivación no es real y objetiva, pueden quedarse objetivos y criterios de medida de la Universidad para los que peligre la forma de su cumplimiento.
- La derivación de los objetivos en cada nivel, por ejemplo, en los departamentos docentes se descomponen y materializan los mismos en planes de resultados individuales, existiendo para ello criterios de medida y grados de consecución, donde están definidas las metas individuales y cómo cada una de ellas tributa a la meta colectiva.
- La participación como base del éxito en el desempeño. Este elemento es muy importante, ya que del nivel de participación y grado de negociación depende, en gran medida, el cumplimiento de estos con elevado nivel de compromiso.
- La guía del desempeño la constituyen las funciones de la categoría docente. La confección de los planes individuales basado en las funciones de la categoría docente garantiza una organización del trabajo que se corresponda con la estructura y características del departamento, así como la preparación de los individuos.
- El carácter del desempeño determina las formas de evaluación. La naturaleza del trabajo determina las formas de evaluación, por tanto, los planes individuales contienen criterios de medida para que los individuos tengan claras sus metas, elemento imprescindible para su cumplimiento con el fin de encontrar la forma más efectiva de alcanzarla.
- La ampliación de las fuentes de información sobre el desempeño. La actual forma de planificar amplía los canales de comunicación entre jefe - subordinado, jefe de disciplina, jefe de colectivo de año, jefe de carrera, jefe de grupo de investigación, es decir, se amplía la gama de participantes, por el rol que en la evaluación del desempeño toma el criterio de los clientes del servicio que se presta y por la diversidad de aristas que conforman el desempeño real de esta actividad.
- La existencia de un sistema de relaciones o información necesaria. En este caso, tiene relevancia la existencia de un cronograma de ejecución del proceso de evaluación que dé respuesta a las estrategias de la organización, y que permita el flujo de información de manera vertical y horizontal, con el fin de que exista correspondencia entre la evaluación de las estrategias del centro, los objetivos colectivos e individuales y condicione que la evaluación sea un proceso único.

La determinación de estos principios nos permite definir el enfoque científico metodológico y el organizativo, como elementos básicos a tener en cuenta en el proceso de planeación, control y evaluación del desempeño.

Etapas del enfoque que se propone

- Planeación de los objetivos del departamento.
- Auto plan de resultado.
- Plan de resultados y perfil deseado de la profesión.
- Control sistemático del desempeño.
- Evaluación de los objetivos del departamento.
- Autoevaluación.
- Búsqueda de criterios de las fuentes.
- Confección de la evaluación
- Discusión individual.
- Discusión colectiva.
- Escritura del modelo.

Es necesario destacar cómo algunas de estas etapas precede a las demás, como la planeación del departamento, pero otras pueden solaparse o cambiar de posición, por ejemplo, en muchas ocasiones cuando se realiza la discusión individual, paralelamente ya se están planificando los objetivos del departamento del próximo curso académico. Otros pasos se ejecutan de manera continua como el control y la búsqueda de información. En la medida que esta metodología se perfeccione, muchos momentos del proceso se interrelacionan y retroalimentan entre sí, lo que repercute directamente en el desarrollo institucional e individual.

De este proceso se deriva la necesidad de elaborar un cronograma que lo organice y que, por tanto, garantice su realización a todos los niveles con la calidad que requiere el perfeccionamiento institucional y en general, de la educación superior cubana en la actualidad. Por este motivo, se planteó la necesidad de elaborar un nuevo modelo de evaluación profesional que respondiera a las nuevas características de la planeación, control y evaluación del desempeño, el que fue validado con los jefes de departamento de nuestra Universidad, los que estimaron como aspectos fundamentales los siguientes:

- todos ven como positivo el nuevo modelo, ya que tiene mayor correspondencia con la forma de planear actualmente, pero plantean que en la práctica, puede seguir perfeccionándose;
- hay dudas en cómo plasmar en la evaluación del trabajo metodológico que se desarrolla;
- salieron deficiencias de la derivación de los objetivos y criterios de medida que no quedan bien definidos en el orden individual, y a la hora de evaluar, quedan

en tierra de nadie y afecta, por tanto, la calidad del proceso de evaluación del desempeño; estos pueden incluirse en el modelo objetivos específicos del área;

- plantean que la valoración cualitativa debe ampliarse en los anexos que los jefes de departamento crean necesarios.

Como se aprecia, el perfeccionamiento del sistema de evaluación profesoral que proponemos, independiente de los elementos que introduce, tiene capacidad de perfeccionamiento en la creatividad de los directivos de la universidad.

Después de conocer el procedimiento y el sistema de relaciones o informativo necesario, se trabajó en las herramientas para que el sistema de evaluación del desempeño por resultados que se propone sea lo más objetivo posible, además de darle participación a las diferentes fuentes involucradas en el trabajo con los profesores, de forma tal que puedan brindar su criterio acerca de su desempeño, así como servir de base para su posterior desarrollo.

Todos estos elementos no solo dan objetividad y participación en el proceso, sino también contribuyen a un perfeccionamiento continuo del desempeño del profesor universitario, poniéndolo a tono con todos los cambios que en un entorno turbulento, como es característico a la gestión universitaria de hoy, contribuyan a la excelencia universitaria que demanda el momento.

CONCLUSIONES

La actividad académica en las condiciones actuales y futuras de desarrollo de la Educación Superior cubana, requiere de personal de amplio perfil, capaz de desarrollar una amplia gama de actividades, que sobrepasan los marcos de la docencia y la investigación. Ello responde a que un mismo individuo desarrolla acciones asociadas a diversos resultados cualitativamente diferentes; por tanto, es necesario que la planeación y la evaluación se orienten hacia los resultados, y no al esfuerzo o tareas para alcanzarlos.

La amplitud del perfil mencionado unido a un enfoque hacia el cliente del desempeño, condicionan que las fuentes de información en el proceso de evaluación se amplíen con el propósito de hacerlo más participativo y objetivo posible, poniéndolo en mayor correspondencia con el estilo de dirección, planificación y control predominante en la universidad.

En este artículo, se propone un procedimiento para lograr el paso de la “evaluación por actividades” a la “evaluación por resultados” en correspondencia con el enfoque estratégico que se aplica en la Universidad de Cienfuegos, ello proporciona

una mayor eficiencia en el sistema de gestión de recursos humanos. Además, se confeccionaron las herramientas necesarias para enriquecer la información del desempeño y se aplicó un modelo de evaluación del desempeño acorde a la forma de planeación estratégica predominante en la universidad y en correspondencia con el procedimiento propuesto en el trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez de Z., C. M. (1989). Fundamentos teóricos de la dirección del Proceso Docente Educativo en la Educación Cubana. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez de Z., C. M. (1996). Hacia una escuela de excelencia. La Habana: Editorial Academia.
- Alpízar Fernández, Raúl, Baute Álvarez, L. (2002). La evaluación del desempeño profesional docente de la UCF. y su papel en el perfeccionamiento de la Educación Superior. Ciudad de la Habana: Memorias en CD de artículos de la 3ra Convención Internacional de Educación Superior.
- Beer, M. (1984). Gestión de Recursos Humanos. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social: Madrid, 262p.
- Castro, P, O. (1997). Evaluación y excelencia educativa personalizada. Curso en Congreso Internacional Pedagogía 1997. La Habana.
- Castro, P., O. (1999). Evaluación integral. Del paradigma a la práctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Chiavenato, I. (1995). Administración de Recursos Humanos / Ediciones Mc Graw Hill Iberoamericana: México. 578p.
- Colás Bravo, M y Rebollo Catalán, Ma. (1994). Evaluación de programas. Una Guía práctica. Sevilla: Kronos.
- Cumminngns, L. (1994). Los Recursos Humanos: desempeño y evaluación/ LL. Cuminngs. –Editorial Trillas: México.182p.
- De Miguel Díaz, M. (1993). Evaluación de necesidades y desarrollo profesional.” En: “Evaluación y desarrollo profesional docente” De miguel, M y Col. Oviedo: Ediciones KRK.
- De Miguel Díaz, M. (1997). “La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico.” Revista de Investigación Educativa (La Habana), 15: pp.145-178.

- Díaz Barriga, Á. (1995). La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal. Universidad y Evaluación. Estado del debate. Calos Pedro Krotsch y Adriana Puiggrós. Buenos Aires: Aique Grupo Editor s.a. pp. 21-42.
- Fuentes Medina, M. E. y Herrero Sánchez, J. R. (1999). Evaluación Docente: Hacia una fundamentación de la autoevaluación. Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado V2. Disponible en: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfap/99-v2nt.htm>
- García Bejerano, A. (2000). "Un modelo de evaluación del proceso curricular en Educación superior: una estrategia de calidad." Madrid: Universidad de Comillas.
- Gil Álvarez, J. L. (2003). "Sistema de evaluación de la calidad inicial del profesorado". Tesis de grado (Doctor en Ciencias). Instituto Superior Pedagógico Cienfuegos.
- Guba, E. G. y L., Yvonna S. (1998). Effective evaluation. San Francisco: Jossey-Bass.
- Herrera, S., A. y N. Rodríguez N. (1999). Evaluación del desempeño. Disponible en <http://www.uaca.ac.cr/acta/1999may/shernrod.htm>
- Jornet, J.M. y Suárez, J.M. (2002): Evaluación de programas de formación profesional, ocupacional y continua. En Jornet, J.M. y Suárez, J.M.: Reflexiones para el desarrollo de estándares e indicadores para la evaluación educativa. Universitat de València V. Segles, Valencia.
- Haper y Lynch. (1992). Manuales de Recursos Humanos. Gaceta de Negocios. Madrid; pp. 6-44.
- Martínez Herrera, B y Níco García, R. P. (1999). Implementación de la evaluación de la calidad docente. Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado. Vol.2, n. 1 Disponible en: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfap/99-v2n1.htm> Consultado el 21 de marzo de 2006.
- Medina Rivilla, A y Villar Angulo, L. M. (1995) Evaluación de programas educativos, centros y profesores. Madrid, Editorial Universitas, S.A.
- Pallán Figueroa, C. (1996). Evaluación, acreditación y calidad de la educación en México. Hacia un sistema nacional de evaluación y acreditación. Calidad y cooperación internacional en la enseñanza superior de América Latina y el Caribe. C. Pallán Figueroa. Caracas: CRESALC/UNESCO.

- Portal Gallardo, J. (2003). “Evaluación de la calidad de la enseñanza de la licenciatura en Cultura Física de la universidad de Cienfuegos, Cuba.” Tesis de grado (Doctor en Ciencias) Oviedo, Universidad de Oviedo.
- Remedios, G., J. M. y otros. (2006). Desempeño profesional y evaluación de los docentes del ISP: propósitos y perspectivas. La Habana: Editorial Academia.
- Rizo, M. H. (2002). Evaluación del docente universitario. Una visión institucional. Universidad Autónoma de Occidente. Colombia. Revista Iberoamericana de Educación.
- Saravia, G., M. (2004). Un enfoque desde la competencia profesional. Tesis doctoral. Barcelona. Abril.
- Saravia, G., M. A. (2002). Evaluación del Profesorado Universitario. Un enfoque desde la Competencia Profesional. Tesis en opción al título de doctor. Barcelona.
- Scriven, M. S. (1997). The methodology of evaluation, en Perspectives of curriculum evaluation. --Chicago, Rand Ms Nally.
- Solabarrieta, J. (1996). Modelos de autoevaluación del profesor. En J. Tejedor y J. Rodríguez. Evaluación educativa. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas.-- España. Universidad de Salamanca.
- Stufflebeam, D. (1983). “The CIIP model for program evaluation”, En GF Manaas, G y otros (Edes). Evaluation models.- - Boston: Kluwer- Nijhoff.
- Stufflebeam, D. y Shikfield, A.J. (1987). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona: Centro de Publicaciones del MEC y Piados Ibérica.
- Tiana, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. Revista Iberoamericana de Educación.
- Tiana Ferrer, A. (1990). “El Sistema Educativo.” Cuadernos de Pedagogía 185: 4p.
- Trinidad Requena, A. (1995). La Evaluación de las Instituciones Educativas. Granada: Servicio de Publicaciones. Universidad de Granada.
- Valdés, V., H. y F. Pérez Á. (1999). Calidad de la educación básica y su evaluación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Valdés Veloz, H. y otros. (1999). Tecnología para la determinación de indicadores para evaluar la calidad de un sistema educativo. Curso en Congreso Internacional Pedagogía. La Habana.
- Valdés Veloz, H. (2000). El desempeño profesional del docente. Texto en soporte magnético. La Habana.
- Valdés Veloz, H. (2000). Evaluación del desempeño profesional del docente. Congreso Iberoamericano de Educación. México.
- Valdez Veloz, H. (2000). Ponencia en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente. México: Editorial Limusa.
- Valdés V., H. (2004). Propuesta de un sistema de evaluación del desempeño profesional del docente de la escuela básica cubana, que contribuya a la realización de un proceso evaluativo más objetivo, preciso y desarrollador. Tesis presentada en opción al grado de doctor en ciencias pedagógicas. La Habana.
- Villar Angulo, M. (1990). "El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal". Granada: ICE Publicaciones de la Universidad.

