UNIVERSIDAD DE DEUSTO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

PROGRAMA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA Y APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

TESIS DOCTORAL

EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: UN SISTEMA DE 360º. APLICACIÓN EN DOS UNIVERSIDADES CHILENAS.

LUCÍA CAMPO CARRASCO

Director

AURELIO VILLA SÁNCHEZ

Bilbao, 2016

“No se necesita poner ninguna excusa:
todo docente puede aprender a hacerlo mejor.”
(Ramsden, 1992, p.3)

AGRADECIMIENTOS

Quiero dejar por escrito mi agradecimiento a las personas que siguen a continuación, porque sin ellas este camino habría sido más oscuro y cuesta arriba. Por eso:

AL MEJOR DIRECTOR, Aurelio Villa, por hacer posible esta tesis y, sobre todo, por su actitud altruista para con mi formación como persona y como, espero, profesional de la educación.

A Manuel Poblete, por guiarme en los primeros pasos de esta profesión y ser tan buen educador.

A las chicas de "La Bola", en concreto y relacionado con lo profesional:

- A Analu, por la guía informal, tan necesaria en este camino, y por la visión rigurosa en mis crisis científicas.
- A Ángela por enseñarme que se puede ser apasionada en tu profesión, cruzar mil fronteras, y no quedarte en el intento.
- A Itzi, por mostrarme lo valioso de ser perseverante y trabajadora para granito a granito de arena, mover montañas.
- A Marijose, porque es un ejemplo de liderazgo, humildad y saber hacer que he tenido el lujo de ver en acción.
- A Nere, porque sin ella este camino habría sido mucho más solitario, ni color, y haber sido compañeras de aprendizaje es genial y me lo llevo para siempre.
- A Sonia, que en su absoluta generosidad me ha enseñado tantas cosas, sobre tantas cosas, que no podría ni enumerarlas.

Pero sobre todo a todas las chicas de "La Bola" porque desde su genialidad, autenticidad y apoyo constante durante este periodo, han hecho posible que yo haya acabado este trabajo bastante más feliz que sin su presencia.

A mi familia, por cuidarme.

A Gonzalo, por quererme (y en el final de este camino, también soportarme).

A mis *Clivurosas Forever,* por preguntar "¿qué tal llevas la tesis?" aun sabiendo que no iban a entender muy bien lo que les respondiera.

A las instituciones que han hecho posible esta investigación (UCT y UCSC), así como a su personal, imprescindible para que exista este documento (Marcelo, Marco, René, Fernando, Tatiana y, sin duda, Elsa y Javier). También a la Universidad Autónoma de Madrid, en concreto al Dr. Javier Murillo y el grupo GICE, por abrirme la puerta y la ciencia. Y por supuesto a la Fundación Deiker (Universidad de Deusto), por financiar esta aventura y ser siempre tan atentos.

A los miembros del Tribunal, por su disposición, tiempo y reflexión en la evaluación de este trabajo.

Por supuesto, hay muchas más personas a las que agradecer este hito en mi vida profesional, como el Dr. Patricio Troncoso por revisar mis desesperaciones estadísticas, personas del equipo Innova (como Visi, Donna, Elena A. o Jon), colegas (como Naiara, Amparo, los compis de la Autónoma, los/las profes del pasillo, Nagore, Astrid, Mónica de *E-clickse*), o en general personas de la UD y otros amigos que acompañan este proceso. Sin embargo, creo que los nombrados son los imprescindibles y añadir más, sería quitar valor a lo que cada uno de ellos ha hecho posible.

Índice

Introducción 23

Definición y relevancia del problema de estudio 23

Preguntas de investigación 27

Estructura de la investigación 29

1. LA EVALUACIÓN DOCENTE, ELEMENTO CLAVE EN LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL 35

1.1 Orígenes de la evaluación institucional 35

1.1.1 Desarrollo de la evaluación interna 36

1.1.2 Desarrollo de la evaluación externa 41

1.2 Integración de la evaluación institucional en el contexto europeo 48

1.2.1 ENQA: European network for quality assurance in higher education. 53

1.3 La evaluación docente en el marco del EEES 56

1.3.1 Evaluación docente en el contexto de evaluación externa en el marco del EEES 56

1.3.2 Evaluación docente en el contexto de la evaluación interna en el marco del EEES .. 63

2. SENTANDO LAS BASES PARA LA EVALUACIÓN DOCENTE 67

2.1 Definición y evaluación del desempeño docente en la universidad 67

2.2 Para qué evaluar: calidad de la docencia. 81

2.3 Qué evaluar: Enfoques de enseñanza-aprendizaje en la universidad 89

2.3.1 Orígenes del enfoque de aprendizaje basado en competencias en la educación superior 90

2.3.2 Evolución del enfoque de aprendizaje basado en competencias en la educación superior 96

2.4 Quién evalúa: Agentes de evaluación 102

2.4.1 La dimensionalidad de la evaluación y los estudiantes como evaluadores del docente 103

2.4.2 La autoevaluación para la evaluación docente 110

2.4.3 La evaluación de pares para la evaluación docente 112

2.4.4 La evaluación de jefes o superiores para la evaluación docente 113

3. LAS COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO 119

3.1 Definición del perfil profesional docente 122

3.2 Competencias docentes 124

3.2.1 Competencia relacionada con la gestión del aprendizaje o el dominio de metodologías activas y estrategias de enseñanza-aprendizaje 127

3.2.2 Competencia relacionada con la planificación y organización de la enseñanza-aprendizaje 132

3.2.3 Competencia relacionada con la relación interpersonal o la comunicación con los estudiantes 136

3.2.4 Competencia relacionada con la evaluación de los aprendizajes y la retroalimentación al estudiante 140

3.2.5 Competencia relacionada con el trabajo en equipo y coordinación con los colegas 150

3.2.6 Competencias relacionadas con la reflexión y mejora, la innovación pedagógica y con el desarrollo profesional 153

3.2.7 Competencia relacionada con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, competencia digital 161

3.2.8 Otras competencias del docente 167

4. PROPUESTA DE UN MODELO DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES BÁSICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR 171

4.1 Planificación de la enseñanza-aprendizaje 171

4.2 Implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje 173

4.3 Uso pedagógico de las TIC 175

4.4 Comunicación e interacción con el estudiante 177

4.5 Evaluación de los aprendizajes 179

4.6 Reflexión e investigación sobre la propia docencia 181

4.7 Algunas consideraciones sobre el modelo 182

5 BREVE CONTEXTUALIZACIÓN DE LA POBLACIÓN DE ESTUDIO: LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE. ……187

5.1 Universidad Católica de Temuco 196

5.2 Universidad Católica de la Santísima Concepción 197

5.3 Programa MECESUP: Mejoramiento de la calidad y la equidad en la educación terciaria. ……197

6 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 203

6.1 Objetivos y diseño de la investigación 203

6.1.1 Diseño del estudio cuantitativo 204

6.1.2 Diseño del estudio cualitativo 220

6.2 Población y participantes 230

6.2.1 Participantes del estudio cuantitativo 231

6.2.2 Participantes del estudio cualitativo 233

6.3 Proceso de recogida de información 234

6.3.1 Procedimiento en el estudio cuantitativo 235

6.3.2 Procedimiento en el estudio cualitativo 235

6.4 Síntesis del diseño de estudio general 236

7. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN 239

7.1 Resultados del estudio cuantitativo 240

7.1.1 Descripción de la muestra del estudio cuantitativo 240

7.1.2 Resultados relacionados con el OBJETIVO 3. Validar un sistema de evaluación de 360º de las competencias docentes del profesorado universitario en el contexto de la UCT y UCSC ……241

7.2 Resultados del estudio cualitativo 266

7.2.1 Resultados relacionados con el OBJETIVO 4.1.: Diferenciar las opiniones en forma de ventajas y mejoras sobre el diseño del sistema de evaluación implantado. 267

7.2.2 Resultados relacionados con el OBJETIVO 4.2.: Analizar las percepciones acerca de la pertinencia y práctica de las competencias docentes evaluadas. 286

7.2.3 Resultados relacionados con el OBJETIVO 5.1.: Describir las percepciones del profesorado acerca del perfil docente propuesto por la universidad y el deseado por los docentes. ……..359

7.2.4 Resultados relacionados con el OBJETIVO 5.2.: Describir las opiniones del profesorado sobre los procesos de evaluación docente universitarios..... 370

8. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS 389

8.1 Discusión en relación al OBJETIVO 3: Validar un sistema de evaluación de 360º de las competencias docentes del profesorado universitario en el contexto de la UCT y UCSC. ... 389

8.2 Discusión en relación al OBJETIVO 4.1.: Diferenciar las opiniones en forma de ventajas y mejoras sobre el diseño del sistema de evaluación implantado. 394

8.2.1 Sugerencias y Aplicaciones Prácticas sobre los resultados relacionados con el OBJETIVO 4.1. ……405

8.3 Discusión en relación al OBJETIVO 4.2.: Analizar las percepciones acerca de la pertinencia y práctica de las competencias docentes evaluadas..... 406

8.3.1 Sobre la Planificación de la enseñanza-aprendizaje 406

8.3.2 Sobre la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje..... 409

8.3.3 Sobre el uso pedagógico de las TIC 412

8.3.4 Sobre la comunicación 415

8.3.5 Sobre evaluación de los aprendizajes 417

8.3.6 Sobre la Reflexión de la propia docencia 420

8.4 Discusión en relación al OBJETIVO 5.1.: Describir las percepciones del profesorado acerca del perfil docente propuesto por la universidad y el deseado por los docentes..... 424

8.4.1 Sugerencias y Aplicaciones Prácticas sobre los resultados relacionados con la definición del perfil docente 426

8.5 Discusión en relación al OBJETIVO 5.2.: Describir las opiniones del profesorado sobre los procesos de evaluación docente universitarios. 426

8.5.1 Sugerencias y Aplicaciones Prácticas relacionados con la opinión del profesorado sobre la evaluación docente 430

8.6 Discusión en relación al OBJETIVO 6: Proponer cambios y mejoras al modelo de competencias docentes a partir del análisis de datos del estudio cualitativo..... 431

9. LIMITACIONES, PROSPECTIVA Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN. 435

9.1 Limitaciones y prospectiva de la investigación 435

9.2 Conclusiones de la investigación..... 440

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 447

ANEXOS……499

Índice de Tablas

Tabla 1.1. Dimensiones y elementos a considerar en la evaluación (ANECA. Unidad de Proyectos., 2007, p. 5)..... 60

Tabla 2.1. Temas del análisis de contenido de artículos de revista (Liu y Zhao, 2013, p. 237). 68

Tabla 2.2. Maneras de pensar y funcionar como docente. 69

Tabla 2.3. Conductas docentes asociadas con una mayor eficacia. 73

Tabla 2.4. Análisis comparativo de las dimensiones de evaluación (Pozo-Muñoz et al., 2011, p. 154). 74

Tabla 2.5. Enfoques sustanciales de evaluación 75

Tabla 2.6. Resumen del sistema de valores en calidad y gestión de calidad. 87

Tabla 2.7. Orientaciones a la enseñanza y aprendizaje identificadas en la investigación. 95

Tabla 2.8. Definición de competencias. 99

Tabla 2.9. Características sobresalientes de 12 fuentes de evidencia de la efectividad docente (De Juan et al., 2007, p. 3)..... 115

Tabla 3.1. Resultados sobre palabras clave relacionadas con la evaluación docente. 120

Tabla 3.2. Correspondencia entre los criterios para la excelencia docente de Villa y García (2008) con 20 modelos de competencias docentes. 126

Tabla 3.3. Serie de preguntas guía para planificar la evaluación (Birenbaum, 2007, p. 43). 142

Tabla 3.4. Aspectos técnicos del feedback para el apoyo del aprendizaje (Evans, 2013, p. 81). 146

Tabla 3.5. Subprocesos y criterios en el proceso de evaluación del aprendizaje del Modelo ITC (Integrado Teórico Complejo) de Bilbao (2015). 148

Tabla 3.6. Competencia digital: hacia el rol actual del profesor (Amorós, 2013, p. 106). 164

Tabla 4.1. Criterios e indicadores del modelo para la competencia docente de planificación de la enseñanza-aprendizaje. 172

Tabla 4.2. Criterios e indicadores del modelo para la competencia docente de implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje. 174

Tabla 4.3. Criterios e indicadores del modelo para la competencia docente de uso pedagógico de las TIC. 176

Tabla 4.4. Criterios e indicadores del modelo para la competencia docente de comunicación e interacción con los estudiantes. 178

Tabla 4.5. Criterios e indicadores del modelo para la competencia docente de evaluación de los aprendizajes. 180

Tabla 4.6. Criterios e indicadores del modelo para la competencia docente de reflexión e investigación sobre la propia docencia. 182

Tabla 5.1. Evolución de la cobertura del sistema de educación superior 1990-2000 (Geoffroy, 2014, p. 55). 187

Tabla 6.1. Propósitos de la investigación. 203

Tabla 6.2. Instrumento y fuentes de evaluación diseñados para la recolección de datos basado en el modelo de competencias docentes básicas de 360º 214

Tabla 6.3. Muestra invitada para el estudio de evaluación de competencias docentes según la fuente evaluadora. 231

Tabla 6.4. Facultades a las que pertenecen los docentes participantes de las universidades. 232

Tabla 6.5. Número de entrevistas realizadas por universidad. 233

Tabla 6.6. Facultades a las que pertenecían los docentes entrevistados según la universidad. 233

Tabla 6.7. Número de docentes participantes por facultad de las dos universidades. 234

Tabla 7.1. Participantes en la evaluación de competencias docentes de 360º. 240

Tabla 7.2. Número de respuestas obtenidas a partir de la aplicación de la evaluación de competencias docentes de 360º. 240

Tabla 7.3. Resumen de estadísticos descriptivos para los ítems de la dimensión “Planificación del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, según tipo de informante (estudiante y docente). 242

Tabla 7.4. Resumen de estadísticos descriptivos para los ítems de la dimensión "Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje", según tipo de informante (estudiante y docente). 243

Tabla 7.5. Resumen de estadísticos descriptivos para los ítems de la dimensión "Uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación", según tipo de informante. 244

Tabla 7.6. Resumen de estadísticos descriptivos para los ítems de la dimensión "Comunicación e interacción con los estudiantes", según tipo de informante..... 246

Tabla 7.7. Resumen de estadísticos descriptivos para los ítems de la dimensión "Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes", según tipo de informante (estudiante y docente). 246

Tabla 7.8. Resumen de estadísticos descriptivos para los ítems de la dimensión "Reflexión e investigación sobre la Enseñanza y el Aprendizaje", según tipo de informante.. 247

Tabla 7.9. Resumen de estadísticos descriptivos para los ítems respondidos por las fuentes "pares" y "docentes". 248

Tabla 7.10. Resumen de estadísticos descriptivos para los ítems de la dimensión "Planificación del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje", según tipo de informante (docentes y directoras/es). 251

Tabla 7.11. Resumen de estadísticos descriptivos para los ítems de la dimensión "Implementación de estrategias de Enseñanza y Aprendizaje", según tipo de informante (docentes y directoras/es). 252

Tabla 7.12. Resumen de estadísticos descriptivos para los ítems de la dimensión "Uso pedagógico de las TIC", según tipo de informante (docentes y directoras/es). 252

Tabla 7.13. Resumen de estadísticos descriptivos para los ítems de la dimensión "Comunicación e interacción con el estudiante", según tipo de informante (docentes y directoras/es). 253

Tabla 7.14. Resumen de estadísticos descriptivos para los ítems de la dimensión "Evaluación de los aprendizajes", según tipo de informante (docentes y directoras/es). 254

Tabla 7.15. Resumen de estadísticos descriptivos para los ítems de la dimensión "Reflexión e investigación sobre la propia docencia", según tipo de informante (docentes y directoras/es). 255

Tabla 7.16. Resumen de estadísticos descriptivos para los ítems respondidos por las fuentes “decano/a” y “docentes”. 256

Tabla 7.17. Ítems correspondientes a cada dimensión del modelo..... 257

Tabla 7.18. Autovalores y varianza explicada por los factores 259

Tabla 7.19. Matriz de cargas factoriales de los componentes rotados..... 260

Tabla 7.20. Coeficientes de regresión estandarizados..... 263

Tabla 7.21. Indicadores de bondad de ajuste del modelo de medición confirmatorio de 5 factores de competencias docentes. 264

Tabla 7.22. Resumen del análisis de fiabilidad de los factores del cuestionario. 265

Tabla 7.23. Resumen de resultados de códigos de la categoría “Ventajas y sugerencias sobre el instrumento de evaluación de 360º” 267

Tabla 7.24. Resultados de códigos de la categoría “Ventajas y sugerencias sobre el instrumento de evaluación de 360º”, Subcategoría “Enfoque de la herramienta”. 268

Tabla 7.25. Co-ocurrencias destacadas del código “Mejoras: Combinación con otros métodos”..... 270

Tabla 7.26. Co-ocurrencias de los códigos “Mejoras: Conocimiento agentes sobre mi desempeño docente” y “Ventajas: Evaluación de otros agentes” con los diferentes agentes evaluadores..... 272

Tabla 7.27. Resultados de códigos de la categoría “Ventajas y sugerencias sobre el instrumento de evaluación de 360º”, Subcategoría “Contenido de la herramienta”. 277

Tabla 7.28. Resultados de códigos de la categoría “Ventajas y sugerencias sobre el instrumento de evaluación de 360º”, Subcategoría “Procedimiento de aplicación”. 280

Tabla 7.29. Resultados de la codificación en la categoría “Planificación de la enseñanza-aprendizaje”, subcategoría “Desempeño de la planificación y apoyo de las guías docentes”.287

Tabla 7.30. Resultados de la codificación en la categoría “Planificación de la enseñanza-aprendizaje”, subcategoría “Organización de la institución para la Planificación”. 290

Tabla 7.31. Resultados de la codificación en la categoría “Estrategias de enseñanza-aprendizaje”, subcategoría “Desempeño docente en la implementación de estrategias de E-A”. 293

Tabla 7.32. Resultados de la codificación en la categoría “Estrategias de enseñanza-aprendizaje”, subcategoría “Organización en torno a la competencia Implantación de estrategias de E-A”. 296

Tabla 7.33. Códigos de la categoría “Uso pedagógico de las TIC”, pertenecientes a la subcategoría “La formación del docente en TIC” 301

Tabla 7.34. Co-ocurrencias destacadas de algunos códigos de la subcategoría “Formación del docente en uso de las TIC”. 303

Tabla 7.35. Códigos de la categoría “Uso pedagógico de las TIC”, pertenecientes a la subcategoría “Organización e infraestructuras frente a las TIC). 306

Tabla 7.36. Códigos de la categoría “Uso pedagógico de las TIC”, pertenecientes a la subcategoría “Uso de las tecnologías y recursos- parte 1: innovación”. 309

Tabla 7.37. Códigos de la categoría “Uso pedagógico de las TIC”, pertenecientes a la subcategoría “Uso de las tecnologías y recursos- parte 2: avances” 311

Tabla 7.38. Códigos de la categoría “Uso pedagógico de las TIC”, pertenecientes a la subcategoría “Uso de las tecnologías y recursos- parte 3: estudiantes). 315

Tabla 7.39. Co-ocurrencias más destacadas del código “Intento innovar/ Uso herramientas nuevas”, perteneciente a la categoría “Uso pedagógico de las TIC”. 316

Tabla 7.40. Códigos de la categoría “Uso pedagógico de las TIC”, pertenecientes a la subcategoría “Autoevaluación del docente”. 318

Tabla 7.41. Resultados de la codificación en la categoría “Comunicación con el estudiante”. 322

Tabla 7.42. Co-ocurrencias más destacadas de los códigos “Es cierta la buena comunicación” y “Cercanía con el estudiante”, pertenecientes a la categoría “Comunicación con el estudiante”. 322

Tabla 7.43. Co-ocurrencias más destacadas de los códigos “No existe esa comunicación” y “Clases grandes”, pertenecientes a la categoría “Comunicación con el estudiante”. 327

Tabla 7.44. Códigos de la categoría “Evaluación de la enseñanza-aprendizaje”, pertenecientes a la subcategoría “desempeño de la competencia de evaluación de la E-A”). 332

Tabla 7.45. Códigos de la categoría “Evaluación de la enseñanza-aprendizaje”, pertenecientes a la subcategoría “Organización para el desempeño de la evaluación de la enseñanza-aprendizaje”..... 337

Tabla 7.46. Códigos de la categoría “Reflexión e investigación sobre la propia docencia” pertenecientes a la subcategoría “Instancias para la reflexión”..... 341

Tabla 7.47. Códigos de la categoría “Reflexión e investigación sobre la propia docencia” pertenecientes a la subcategoría “Organización para la reflexión y mejora”. 345

Tabla 7.48. Co-ocurrencias del código “Falta de tiempo en reflexión”, pertenecientes a la subcategoría “Organización para la reflexión y mejora docente”. 346

Tabla 7.49. Códigos de la categoría “Reflexión e investigación sobre la propia docencia” pertenecientes a la subcategoría “Reflexión del docente”..... 349

Tabla 7.50. Códigos de la categoría “Reflexión e investigación sobre la propia docencia” pertenecientes a la subcategoría “Sugerencias para la mejora de la reflexión”. 351

Tabla 7.51. Resumen de códigos más ocurrentes sobre las competencias docentes evaluadas con la herramienta de evaluación docente de 360º. 358

Tabla 7.52. Resultados de códigos de la subcategoría “Competencias” perteneciente a la categoría “Definición del Perfil de Docente”. 360

Tabla 7.53. Resultados de códigos de la subcategoría “Actitudes y valores” perteneciente a la categoría “Definición del Perfil de Docente”. 366

Tabla 7.54. Resultados de los códigos de la subcategoría “Sobre la evaluación”, perteneciente a la categoría “Opinión del profesorado sobre la evaluación docente”. 371

Tabla 7.55. Resultados de los códigos de la subcategoría “Evaluación e incentivos”, perteneciente a la categoría “Opinión del profesorado sobre la evaluación docente”. 376

Tabla 7.56. Resultados de los códigos de la subcategoría “Evaluación y resultados negativos”, perteneciente a la categoría “Opinión del profesorado sobre la evaluación docente”..... 380

Tabla 7.57. Resultados de los códigos de la subcategoría “Evaluación y formación”, perteneciente a la categoría “Opinión del profesorado sobre la evaluación docente”. 381

Tabla 8.1. Discusión sobre el alcance de los principios para la evaluación docente postulados por Pratt (1997, p.42) en la presente investigación. 393

Índice de Figuras

Figura 1. Estructura de la investigación..... 30

Figura 2. Resumen del análisis de Harvey y Williams (2010b) sobre los estudios realizados sobre garantía de calidad interna. 37

Figura 3. La dinámica de la evaluación del profesor (original de Medley, Coker y Soar, 1984, p.16; citado en Villa y Morales (1993, p. 28)). 38

Figura 4. Resumen del análisis de Harvey y Williams (2010a) de los estudios realizados sobre evaluación externa. 42

Figura 5. Resumen de la diferentes conceptualizaciones de calidad según Harvey y Green (1993). 81

Figura 6. Orientación del estudiante, método de enseñanza y nivel de compromiso (Biggs y Tang, 2007, p. 10)..... 94

Figura 7. Competencia: construcción a partir de la combinación de recursos (Le Boterf, 2000, p. 53). 98

Figura 8. Dinámica compleja de los diferentes factores que influyen en la formación de competencias en las instituciones educativas (Tobón, 2005, p. 14)..... 100

Figura 9. Tipos de planes de evaluación universitarios. 122

Figura 10. Vectores de actuación docente (Álvarez-Rojo et al., 2009, p. 11) 123

Figura 11. Representación esquemática de los pasos para describir las competencias (Molenaar et al., 2009, p. 391)..... 125

Figura 12. Elementos de la competencia (Poblete, 2003)..... 135

Figura 13. Características de la competencia comunicativa del docente universitario. 139

Figura 14. Una ilustración del proceso de evaluación formativa con respecto a una tarea formal (Yorke, 2003, p. 487). 145

Figura 15. Marco teórico de la propuesta formativa (García-Valcárcel, 2001, p. 37).. 159

Figura 16. Modelo de 18 módulos cruzando los tres enfoques de enseñanza de tecnologías con los seis aspectos del trabajo del docente (UNESCO, 2011, p. 13). 163

Figura 17. Diseño del estudio cuantitativo..... 205

Figura 18. Adaptación de Resumen de los tipos de investigación cualitativa (Tesch, 1990). 222

Figura 19. El proceso de Grounded Theory (Charmaz, 2006, p. 11). 224

Figura 20. Diseño del estudio cualitativo. 226

Figura 21. Relación entre los participantes del estudio. 231

Figura 22. Síntesis de las fases de la investigación realizada, distinguiendo los dos estudios realizados: cuantitativo y cualitativo. 236

Figura 23. Cargas estandarizadas para el modelo confirmatorio de 5 factores de competencias docentes. 262

Figura 24. Mapa conceptual sobre los resultados de la competencia “Planificación de la enseñanza-aprendizaje”. 292

Figura 25. Mapa conceptual resumen de los resultados de la competencia “Implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje”. 299

Figura 26. Mapa conceptual resumen de los resultados de la competencia “Uso pedagógico de las TIC”. 319

Figura 27. Mapa conceptual resumen de los resultados de la competencia “Comunicación e interacción con el estudiante”. 330

Figura 28. Mapa conceptual resumen de los resultados de la competencia “Evaluación de los aprendizajes” 339

Figura 29. Mapa conceptual de los resultados de la competencia “Reflexión e investigación sobre la propia docencia” 356

Figura 30. Mapa conceptual de los resultados de la opinión del profesorado sobre los procesos de evaluación docente universitaria. 384

CAPÍTULO INTRODUCTORIO

Introducción

La Tesis que se presenta a continuación lleva por título "Evaluación de las competencias docentes en el ámbito universitario: un sistema de 360º. Aplicación en dos universidades chilenas". Este primer capítulo trata de introducir el problema de estudio y una breve justificación al respecto. Asimismo, se presentan algunas preguntas que surgieron para la investigación. Por último, se explica la estructura del trabajo de los capítulos posteriores.

Definición y relevancia del problema de estudio

En educación superior, el aseguramiento de la calidad surge con el fin de rendir cuentas a la sociedad y se desarrolla con la meta de crear vías para la comparabilidad en la formación ofrecida entre distintas instituciones. Con ello, se comienza a demandar una enseñanza-aprendizaje que tenga como fin, entre otras, el aprendizaje significativo y la autonomía del estudiante. El logro de estos fines se relaciona con el desarrollo de lo que se conocen como metodologías activas de enseñanza-aprendizaje. La eficacia y efectividad de las metodologías activas tienen una línea investigadora profunda en educación superior, con resultados claramente positivos para el aprendizaje de los estudiantes. Así, trabajar para el logro de este tipo de aprendizajes se convirtió en un objetivo para la educación del siglo XXI, en la llamada *sociedad del conocimiento*. Una vez aceptada esta necesidad, lo que ha salido a la luz es la relevancia del papel del docente universitario en el alcance de dicha meta. En este contexto, el conocido *Informe Delors* especifica:

> A los docentes les concierne también este imperativo de actualizar los conocimientos y las competencias. Hay que organizar su vida profesional de tal forma que estén en condiciones, e incluso que tengan la obligación, de perfeccionar su arte y de aprovechar las experiencias realizadas en las distintas esferas de la vida económica, social y cultural. (UNESCO, 1996, p. 37).

Así, el rol del docente universitario se postula como una de las áreas objetivo de estudio a partir de los procesos de convergencia, tanto en Europa como en muchos países de América Latina. El creciente y demandado trabajo por el protagonismo del estudiante en el proceso de aprendizaje ha llevado a una necesaria profundización en las funciones del docente. Identificar a los buenos profesores ha sido una de las vías de estudio más conocidas en las últimas dos décadas. Por otro lado, a partir del surgimiento de políticas de aseguramiento de la calidad aparecen otras líneas investigadoras relacionadas con la medición de la docencia.

En el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), por ejemplo, las instituciones debieron reformar sus titulaciones, así como sus modelos educativos con el fin de enfrentar los cuantiosos criterios del proceso de convergencia. A partir de sus primeras revisiones, la garantía de la calidad del personal docente se convirtió en uno de los objetivos primordiales. Así, el ENQA (European Network for Quality Assurance), agencia con la potestad oficial de trabajar por la calidad en las universidades del EEES, refiere desde 2005 la relevancia de la calidad del personal docente, desde la perspectiva de que "las instituciones deben de disponer de medios que garanticen que el personal docente está capacitado y es competente para su trabajo" (ENQA, 2005a, p.18). De hecho, una de sus últimas líneas de trabajo se centra en el desarrollo de criterios para la excelencia del docente (ENQA, 2014).

En una línea similar, el país donde se aplicó el sistema que validamos en la presente investigación, Chile, fundó un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Este sistema tuvo en primera instancia la función principal de acreditación de las titulaciones de educación superior, en una primera etapa de promoción y verificación. Después, surgieron necesidades similares a las europeas, donde la gestión de los recursos humanos, así como los criterios evaluativos de la investigación y desarrollo se vislumbran como prioritarios (Ipsos, 2010).

En ambos contextos, el rol docente y su evaluación tienen la atención de los departamentos encargados de la calidad en las instituciones de educación superior, así como de sus organismos políticos. Encontrar las vías para responder de una manera válida y fiable a esta necesidad deviene una cuestión primordial tanto para la calidad de las instituciones en general, como para el desarrollo profesional de los docentes y para lo que debería ser el fin último de toda medida en una institución educativa: facilitar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Para múltiples autores, un buen aprendizaje necesita un buen docente. Por ello, podemos pensar que la mejora en el aprendizaje pasa por la mejora en la docencia (Biggs y Tang, 2007; Hernández-Pina y Hervás-Avilés, 2005; Samuelowicz y Bain, 2001; Tejedor y García-Valcárcel, 2010; Torra Bitlloch y Esteban Moreno, 2012; UNESCO, 1996). Esta relación ha sido creada a partir de cuantiosos estudios en el tema y su análisis es uno de los retos primordiales para conocer cómo poder mejorar la docencia. Una vez identificados los aspectos que fomentan una docencia de calidad, podremos comenzar a plantear cómo evaluarla.

Por otro lado, otra de las cuestiones en las que se han basado los cambios para la mejora de la enseñanza-aprendizaje en educación superior es en la introducción de un

enfoque de enseñanza orientado al desarrollo de competencias. Así, el aprendizaje basado en competencias se postula como una de las grandes vías para el desarrollo de un aprendizaje significativo, activo, en fomento de la autonomía, del aprender a aprender y el aprendizaje a lo largo de la vida. Por ello, las vías que fomenten el desarrollo de la docencia en esta línea podrían ser bien aceptadas, introducidas y útiles para los fines que estamos planteando.

En esta línea, encontramos múltiples modelos de competencias docentes que pretenden medir el desempeño de las funciones del profesorado. Así, las competencias docentes se posicionan como una de las vías para la evaluación de la función del profesorado. Definir qué competencias depende en mucho de los avances científicos que se realicen en esta materia, así como del perfil docente que quiera definirse como institución. Por ello, trabajar en la profundización de este perfil y definir bien qué competencias docentes son las que queremos se desarrollen en las instituciones se precisan también como pasos previos al proceso de evaluación.

En relación con lo anterior, encontramos algunos aspectos que se hacen necesarios hoy como profesor/a universitario/a, como pueden ser el dominio de cuestiones relacionadas con la planificación de la enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de estrategias o la evaluación de los aprendizajes, así como el alineamiento constructivo de los mismos. Para su desarrollo, podemos pensar que una evaluación diagnóstica previa se hace necesaria. En la última década son muchas y variadas las propuestas que se han presentado para evaluar las competencias docentes. Juntamente con las investigaciones y estudios centrados en determinar las competencias de los estudiantes y elaborar los perfiles académicos de las diferentes carreras, han ido apareciendo modelos de las competencias que se proponen para el desarrollo del profesorado universitario. En estos modelos se pueden distinguir a grandes rasgos los que se refieren únicamente a la función docente, así como aquellos que comprenden todas las facetas del papel del profesorado, incluyendo la investigación y la gestión.

En nuestro caso, nos referiremos únicamente a las tareas que se espera que lleve a cabo el profesorado universitario como profesional de la enseñanza, y no tanto desde la perspectiva investigadora. Muchos de los criterios actuales de evaluación de la función docente se basan en indicadores relacionados con su labor investigadora. Por el contrario, se hacen necesarias mediciones válidas y actualizadas sobre su rol docente.

Por ello, este trabajo pretende presentar una visión más comprensiva de la función docente en el sentido que no se queda en la presentación de un modelo más de lo que se denomina perfil docente incluyendo las competencias que lo configuran, sino en la validación

de su puesta en práctica y en la evaluación del proceso llevado a cabo de forma experimental en dos universidades chilenas.

Varios de los modelos de competencias presentados por los distintos autores son propuestas provenientes de la revisión teórica, del deber ser del docente y en algunos casos de una primera puesta en práctica de los mismos. Sin embargo, aún queda por avanzar en los estudios e investigaciones sobre un proceso completo de lo que supone la experimentación de algunas de estas propuestas de forma generalizada en una universidad. Por ello, este trabajo de tesis doctoral pretende como primer gran propósito reflexionar sobre la problemática de las competencias docentes en relación con su entronque en la formación y en la política universitaria de evaluación docente. Política que viene determinada por las llamadas agencias de calidad y está ocasionando el surgimiento de la exigencia de la calidad docente universitaria, lo que sin duda ayudará a una consideración más profesional de esta importante y decisiva función en la formación de los estudiantes.

Es verdad, que en el ámbito anglosajón, y muy especialmente en EEUU y en las universidades australianas, ya venían desde hace un par de décadas preocupándose y ocupándose de elaborar y evaluar las competencias del profesorado, e incluso marcando unos estándares que sirviesen como grandes referencias a lograr por el conjunto del profesorado universitario. Nos proponemos profundizar en este tema en otros contextos, con las derivaciones y variaciones que puedan surgir del mismo.

En esta investigación, se presentará una revisión actualizada de los modelos o enfoques basados en competencias docentes, los procedimientos y herramientas utilizados para su evaluación, así como las consecuencias que se pueden derivar de todo este proceso.

Todos estos cambios que se vienen produciendo en el ámbito de la formación y en la enseñanza llevan a una reconsideración del concepto de profesor. Por tanto, se hace necesario profundizar en una nueva definición y búsqueda de los elementos significativos que determinan la función docente. Asimismo, estos avances proporcionarán referencias útiles y válidas para los modelos docentes y para los sistemas de evaluación de los mismos.

Esta reconsideración, que podríamos incluso denominar remodelación de la función docente, compagina las funciones clásicas que venía desarrollando el profesorado con otras competencias provenientes del nuevo rol que se solicita al profesorado actual. Entre estas se encuentran algunas dimensiones clave como aquella relacionada con el *feedback* o retroalimentación de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje. Otra de las destacables por su novedad es la incorporación sistemática de las TIC en la enseñanza, sin cuyo apoyo la

tarea universitaria actual quedaría descontextualizada y desfasada. Asimismo, entre estas consecuencias o derivaciones procedentes de esta nueva consideración del docente universitario, debemos destacar la importancia de las características de los profesores como profesionales reflexivos. Compartir un propósito común puede llevar a considerar su papel en un marco de colaboración y colegialidad muy diferente a la que se venía desarrollando hasta la actualidad, el cual ha estado (o está) mucho más enfocado y definido por la actuación individual y, en muchas ocasiones, individualista.

Los nuevos modelos basados en competencias van más allá de una lista más o menos extensa o reducida, sino que pretenden abrir una nueva vía más "profesionalizadora" de la docencia universitaria, de su reconocimiento académico y social a la búsqueda de un mayor equilibrio con la función investigadora. Por otro lado, es muy importante que las competencias docentes y su evaluación formen parte de un marco institucional de calidad; no quedándose en algo aislado e independiente, sino que se integre en un cambio transformacional de las universidades en la que la docencia sea un ámbito clave y reconocido en el quehacer universitario.

Por todo ello, la presente investigación se propone profundizar en el actual rol del docente universitario, así como proporcionar vías válidas para su desarrollo y mejora. La mejora de la docencia universitaria se hace necesaria para garantizar un aprendizaje de calidad en los estudiantes. Lograr que egresen de las universidades de hoy profesionales autónomos y críticos, capaces de cambiar y mejorar la sociedad en la que viven es una de las metas, como poco, de muchas de las instituciones en los contextos que hemos citado. Si conocemos los beneficios que tiene en las sociedades una educación superior de calidad, profundizar, investigar y trabajar en su desarrollo se convierte en una cuestión fundamental. Así, construir y aportar algunas vías válidas para este fin resulta prioritario.

Preguntas de investigación

El presente trabajo de tesis doctoral comenzó con un primer acercamiento al tema, a partir del cual surgieron ciertas cuestiones al respecto relacionadas con:

¿Qué características tiene la función docente en educación superior? ¿Qué condiciones debe cumplir todo docente universitario?

De estas cuestiones se derivó el primer objetivo:

OBJETIVO 1: Formular una propuesta revisada de las principales características y condiciones

que debe reunir la función docente en el contexto universitario.

En segunda instancia, nos propusimos conocer cómo podría conocerse mejor este ámbito, decidiendo desarrollar un modelo basado en lo desarrollado anteriormente, y que constituiría el segundo objetivo:

OBJETIVO 2: Diseñar un modelo de competencias docentes para orientar procesos de evaluación y formación del profesorado universitario.

Después de la creación de esta propuesta de modelo de evaluación de las competencias docentes básicas en educación superior, la pregunta de investigación era clara:

¿Es válida esta propuesta? ¿Tiene validez empírica? ¿Es fiable? ¿Cómo medirlo?

De esta pregunta se derivó el tercer objetivo, que conllevó la elaboración de la herramienta y su estudio:

OBJETIVO 3: Validar un sistema de evaluación de 360º de las competencias docentes del profesorado universitario en el contexto de la UCT y UCSC.

Tras la aplicación del sistema de evaluación, surgieron múltiples preguntas derivadas de los resultados obtenidos:

¿Qué opina el profesorado participante sobre el sistema de evaluación? ¿Qué ventajas y mejoras piensan que tiene? ¿Son las competencias docentes evaluadas importantes para su docencia? ¿Es percibido como algo útil para su docencia? ¿Se trata de competencias que se desempeñan, en su opinión, en el desarrollo de la docencia de su universidad?

De estas cuestiones resultó el objetivo:

OBJETIVO 4: Contrastar el punto de vista que manifiestan los docentes con respecto a las competencias docentes que plantea el modelo.

Además, el modelo de evaluación se encuadra tanto en un contexto como en un procedimiento concreto. Por ello, nos interesaba conocer:

¿Qué percepciones tiene el profesorado sobre lo que su universidad exige como funciones del docente? ¿Qué perfil debe de tener un docente universitario desde su perspectiva? ¿Qué opinan los docentes sobre el hecho de ser evaluados en su docencia? ¿Qué

procesos de evaluación docente creen que serían adecuados? ¿Por qué?

Así, concretamos el quinto objetivo:

OBJETIVO 5: Describir las percepciones y experiencias del profesorado sobre la evaluación de la función docente en la universidad.

Por último, creímos oportuno que, si lográbamos conocer las necesidades para la mejora en la sistematización del modelo en el contexto aplicado, se hacía necesario estudiar y proponer algunos pasos a seguir. Por ello, se estableció un último objetivo en este trabajo:

OBJETIVO 6: Proponer cambios y mejoras al modelo de competencias docentes a partir del análisis de datos del estudio cualitativo.

Podríamos resumir que la finalidad principal de esta investigación será:

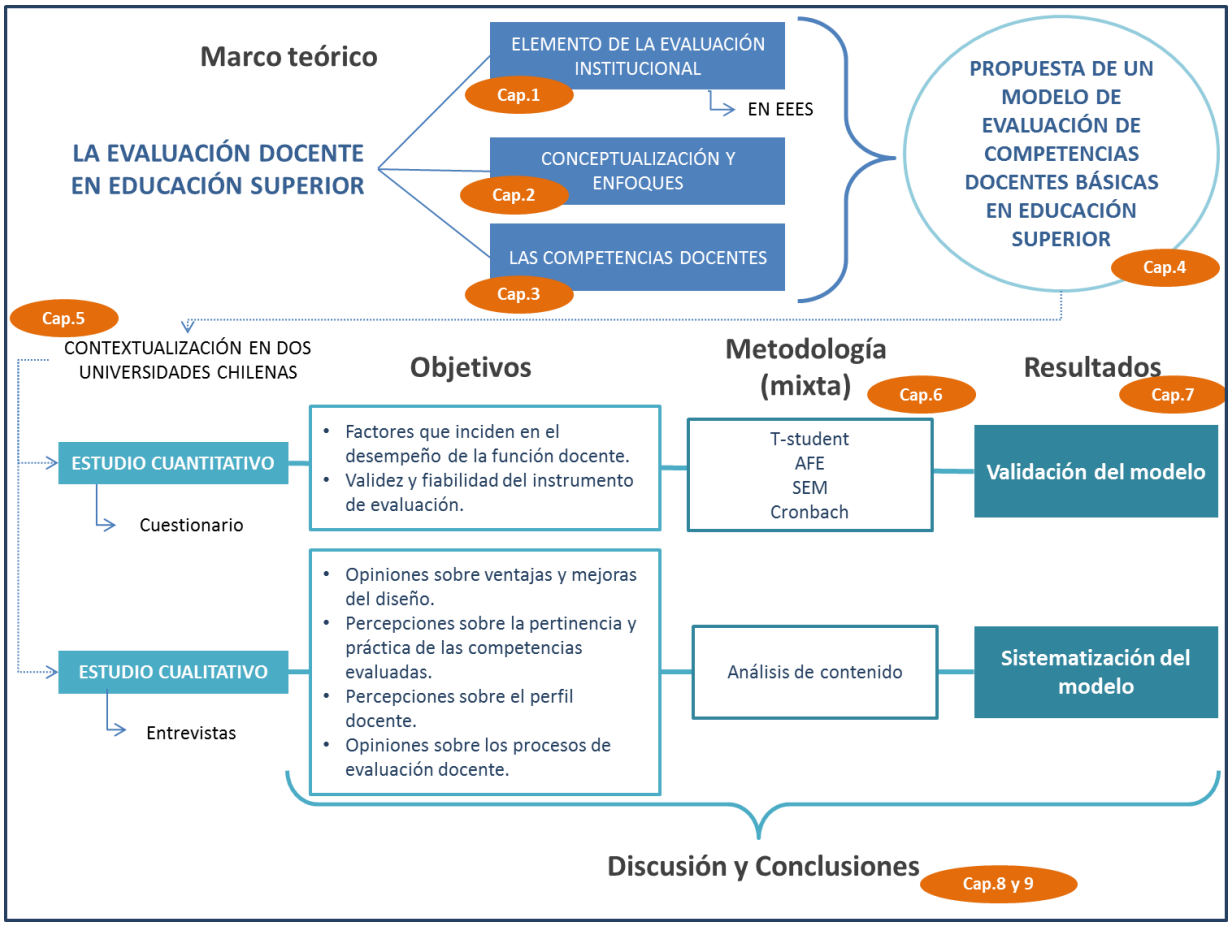
Por un lado, *validar un sistema de evaluación de las competencias docentes en educación superior;* para a continuación, *describir las variables que inciden en la aplicación de un instrumento de evaluación de 360º de competencias docentes.*

Una vez definidos los objetivos, comenzamos a presentar el informe de la investigación, la cual se estructuró del modo que se presenta en el siguiente apartado.

Estructura de la investigación

A continuación presentamos los pasos del trabajo que continúa, con el fin de proporcionar al lector una visión estructurada sobre lo que encontrará. Como se puede apreciar en la Figura 1, en primer lugar encontramos el marco teórico en el que se encuadra esta investigación. Con el fin de contextualizar y justificar la evaluación docente en la educación superior, hemos dividido este apartado en tres capítulos.

En el primer capítulo explicamos el lugar de la evaluación docente como parte de la evaluación institucional. Para ello, analizamos el surgimiento de la evaluación institucional, su enmarcación en la evaluación interna y externa, así como su aplicación y sistematización en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Describiremos los objetivos, los organismos responsables y las características que llevan a la evaluación docente a tener cabida y relevancia en este contexto.



Nota: Elaboración propia.

Figura 1. Estructura de la investigación.

En el segundo capítulo, tratamos de sentar las bases para la evaluación docente. Para ello, describimos la evaluación del desempeño docente universitario, así como ahondamos en su finalidad y los distintos enfoques que se han ido tomando para su definición. Aquí, nos centraremos en un enfoque de enseñanza-aprendizaje, como es el aprendizaje basado en competencias. Así, profundizamos en sus orígenes y desarrollo en la educación superior. Otro elemento analizado sobre la evaluación docente es la pertinencia de las fuentes evaluadoras. Tanto la dimensionalidad de la evaluación, como la importancia de la autoevaluación del docente, la de sus estudiantes, sus pares o sus superiores serán desarrolladas en este apartado.

En el tercer capítulo entramos directamente a profundizar en las competencias docentes del profesorado universitario. En primer lugar, definimos el perfil profesional docente en el que centraremos este trabajo. Después, analizamos 20 modelos de competencias docentes en educación superior. A partir de este análisis, definimos y profundizamos sobre las competencias docentes más mencionadas.

A partir del marco teórico, en el cuarto capítulo presentamos una propuesta de modelo de evaluación de las competencias docentes básicas en educación superior. Centrada en seis competencias, se describe cada dimensión de las mismas, así como los criterios e indicadores que derivamos de la conceptualización para ser considerados en su medición.

En el quinto capítulo pasamos a contextualizar el lugar de aplicación del modelo propuesto. En esta contextualización se especifica la evolución de la educación superior chilena, así como el desarrollo en el área de estudio de las dos universidades de aplicación. Por último, se detalla el marco en el que se ubica la aplicación de este modelo en forma de proyecto financiado.

En el sexto capítulo, describimos la metodología de investigación, basada en un enfoque mixto. A partir de los objetivos, podemos identificar dos tipos de estudio diferenciados que constituyen la fase empírica de análisis del modelo propuesto. En primer lugar, presentamos un estudio cuantitativo y se especifican el diseño (un cuestionario, junto con los análisis que se proponen realizar: descriptivos, de validez y de fiabilidad), los participantes y el proceso de recogida de información del mismo. Análogamente, se describen estos mismos pasos en cuanto a lo que hemos denominado un estudio cualitativo. De este modo, se presentan el enfoque de una herramienta elaborada para la investigación (la entrevista), el análisis de contenido propuesto, así como los participantes objetivo y el procedimiento llevado a cabo para la recogida de datos.

En el séptimo capítulo, presentamos los resultados obtenidos tras la aplicación en ambos estudios. En primer lugar, encontraremos los resultados obtenidos a partir de la herramienta de evaluación, en respuesta a uno de los objetivos de la presente investigación; "Validar un sistema de evaluación de 360º de las competencias docentes del profesorado universitario en el contexto de la UCT y UCSC". Asimismo, encontramos en este capítulo los resultados referentes al análisis de contenido de las entrevistas. Se presentan los resultados relacionados con los objetivos "Contrastar el punto de vista que manifiestan los docentes con respecto a las competencias docentes que plantea el modelo", "Describir las percepciones y experiencias del profesorado sobre la evaluación de la función docente en la universidad", "Proponer cambios y mejoras al modelo de competencias docentes a partir del análisis de datos del estudio cualitativo"; objetivos orientados al análisis de criterios para la sistematización del modelo. Los resultados se desglosan asimismo en objetivos más operativos.

Con todo, el octavo capítulo trata de realizar un análisis entre lo hallado y lo afirmado en investigaciones previas, con el propósito de discutir sobre los resultados obtenidos. Con ello, en la discusión se profundiza acerca de la posible validación y sistematización del modelo propuesto y analizado. La exposición se articula mediante un contraste ordenado de nuevo según los objetivos de investigación planteados.

El noveno capítulo está dedicado a ahondar en las limitaciones en las que se vio envuelto el proceso, así como en la prospectiva de investigación que queda abierta a partir de lo aprendido en la presente. Por último, se exponen las conclusiones a las que la autora ha podido llegar a partir de lo profundizado sobre el tema en este trabajo de Tesis Doctoral.

MARCO TEÓRICO: CAPÍTULO I

LA EVALUACIÓN DOCENTE, ELEMENTO CLAVE EN LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

En este capítulo trataremos de introducir los orígenes de la evaluación institucional en el ámbito universitario, ya que fue a partir de esta que se constituyó la evaluación docente. Por ello, vamos a profundizar en los elementos de la evaluación institucional para descubrir su relación con la evaluación docente. De hecho, gran parte de la evaluación docente que se realiza hoy en día en las universidades, viene dada por el planteamiento o enfoque seguido de la evaluación institucional. Cabe destacar en primer lugar que podemos distinguir dos niveles de evaluación institucional. Presentamos a continuación la evaluación interna y la evaluación externa, como dos niveles de evaluación necesarios y complementarios de la calidad en la educación superior.

1.1 Orígenes de la evaluación institucional

Si nos preguntamos por los orígenes de la evaluación de la función docente, debemos remitirnos en primer lugar a los fundamentos de la evaluación institucional en las universidades. Desde los años 80, comenzó a definirse el concepto de calidad en el ámbito de la educación superior. En primer lugar, Estados Unidos y Canadá intensificaron el trabajo hacia la evaluación de la calidad en las universidades. Asimismo, Reino Unido no tardó en enunciar estos procesos como objetivo primordial, así como Francia creó un "Comité Nacional de Evaluación". En Holanda se expuso el importante rol de la calidad también desde un nivel político. Países como Dinamarca, Finlandia o España, así como muchos otros, comenzaron a dar los primeros pasos para diseñar sistemas de evaluación de la calidad (Van Vught y Westerheijden, 1994, p. 356).

Podemos decir que esta evaluación y orientación a la calidad requirió en Europa un primer planteamiento sobre la definición de los "beneficios" de la educación, es decir, sobre la eficacia y eficiencia del sistema. Así, determinar los objetivos de la educación superior supuso el primer problema conceptual para comenzar este camino. Algo que podemos concluir sobre esto es que la ocupación por la calidad en la educación superior debe orientarse desde "la óptica del servicio público que han de prestar las universidades en el país" (Rodríguez-Espinar, 1991, p. 46). Aun así, existen múltiples acepciones sobre la evaluación institucional. Por ello, presentamos a continuación una primera definición:

> La evaluación institucional se define como un intento de medir cómo se están cumpliendo las metas preestablecidas de una institución, en nuestro caso de una institución universitaria. Evidentemente, y como se desprende de la propia definición, la evaluación exige haber delimitado previamente y con claridad cuáles son las metas que persigue la institución, lo que en algunos casos puede ser una primera dificultad para su puesta en práctica. (Mora, 1991, p. 74).

En torno a este concepto encontramos dos dimensiones, que son diferenciadas como evaluación interna de la institución y evaluación externa de la institución. Es sobre estos conceptos sobre los que profundizamos en los apartados que continúan. En primer lugar presentamos el desarrollo de la evaluación interna, pues el autoconocimiento es considerado el punto de partida para el aseguramiento de la calidad (ENQA, 2009).

1.1.1 Desarrollo de la evaluación interna

A partir de los años noventa, distintos estudios profundizaron en el conocimiento acerca de la mejor manera en que una institución puede orientarse a la mejora. Igualmente, el desarrollo de quienes tienen distintas funciones dentro de una institución de educación superior, ha sido objeto de mediciones y reflexiones. Así, en esos años se comenzó a investigar sobre cómo mejorar los planes, cómo responsabilizar a las facultades en su propio proceso de mejora, así como se comenzó a vislumbrar la importancia de la autoevaluación en los procesos evaluativos y de mejora. De hecho, dar esta responsabilidad a los equipos docentes y promover procesos de mejora, se postulan como elementos que mejoran tanto la auto-regulación como la innovación, aspectos directamente relacionados con la transformación (Horsburgh, 1998). En el contexto neozelandés, Jordens y Zepke (2009) propusieron un modelo alternativo, valorando la evaluación de calidad como:

> "(…) un proceso principalmente enfocado en la mejora transformacional del curriculum y realizada como un ejercicio colaborativo por miembros de un equipo de curriculum así como por expertos, negociando las mejoras en calidad"[1] (Jordens y Zepke, 2009, p. 287)

También la auto-evaluación se instala como elemento clave en distintos estudios en Reino Unido, y más adelante se comienza a medir la calidad interna en el emergente mundo online. Por otro lado, estudios basados en Noruega, Estados Unidos o España, muestran igualmente avances en la profundización sobre esta área de la calidad. Así, el foco se pone en

[1] "(…) a process that is primarily focused on transformational curriculum enhancement and is conducted as a collaborative exercise by curriculum team members and external experts negotiating quality improvements".

las iniciativas dirigidas a los departamentos, al diálogo, a la confianza o a la autocrítica para la mejora.

En el contexto estadounidense esta evaluación institucional nace con el nombre de autoestudios, "como denominación del proceso interno de evaluación, bien de un programa o, más genéricamente, del global de la institución" (Rodríguez-Espinar, 1998, p. 46). Además, trata de evaluar tanto la eficacia como la eficiencia, así como prestar atención a los procesos. Posteriormente, fue desde el contexto británico donde se distinguió la dimensión interna y externa de la evaluación institucional. A continuación y con el fin de ir profundizando en los diferentes conceptos, nos centramos en la dimensión interna de evaluación. En concreto, ahondamos en lo trabajado en cuanto a la garantía de calidad interna. Para ello, nos basamos en el análisis realizado por Harvey y Williams (2010b)[2], quienes llevaron a cabo una clasificación que resume los análisis y avances realizados en este ámbito a lo largo de lo que ellos llamaron hace cinco años los "15 años de calidad en educación superior". A partir de éste, iremos añadiendo otras referencias de interés sobre el tema, con el fin de crear una visión global.



Nota: Elaboración propia

Figura 2. Resumen del análisis de Harvey y Williams (2010b) sobre los estudios realizados sobre garantía de calidad interna.

[2] Se encontrará en este capítulo un análisis exhaustivo de dos trabajos de Harvey y Williams de 2010, quienes realizaron un profundo análisis sobre el estado de la cuestión. Este análisis ha sido utilizado para estructurar este apartado. Cabe destacar que, a lo largo del análisis, las referencias que aparecen en el artículo mencionado y que también se citan en el presente texto, fueron consultadas en su fuente original. De hecho, añadimos varias citas de estas fuentes, las cuales resultan de nuevo interesantes para nuestra profundización. Por ello, estas aparecen como referencias directas. Por otro lado, se han introducido también otras fuentes distintas, con el fin de aportar más detalle a los aspectos de interés en el presente trabajo.

Así, presentamos a continuación los aspectos más destacados sobre los distintos avances realizados en materia de calidad de la enseñanza aprendizaje, siguiendo el esquema mostrado en la Figura 2, basado en el análisis de Harvey y Williams (2010b):

a) *Evaluación de la calidad de la docencia*. De los estudios analizados sobre este aspecto, destacan: la importancia de recolectar tanto datos cuantitativos como cualitativos a la hora de evaluar al profesorado; el auge de la evaluación entre pares percibido como orientado a la mejora; la retroalimentación de los estudiantes o el uso de estudiantes 'misteriosos' como herramienta evaluativa y los programas de asesoramiento para la calidad. El punto más destacado donde poner la atención sería el rechazo que pueden provocar las distintas evaluaciones si sólo tiene un fin de evaluación externa y no orientado a la mejora.

   Así, entre los elementos susceptibles de ser evaluados sobre la docencia, la definición sobre qué se pretende evaluar es relevante. Tal como plantearon Medley, Coker y Soar en 1984 (citado por Villa y Morales, 1993):

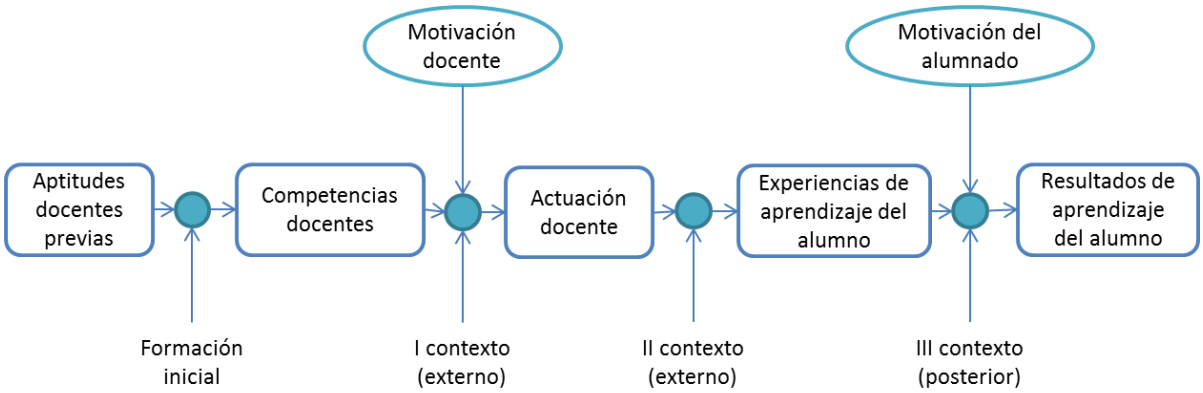


Figura 3. La dinámica de la evaluación del profesor (original de Medley, Coker y Soar, 1984, p.16[3]; citado en Villa y Morales (1993, p. 28)).

Como se puede observar, son diversos los momentos de la función docente que serían susceptibles de ser evaluados. Las primeras hacen referencia a cuestiones que pueden ser medidas a partir de las actitudes y conductas de los docentes (aptitudes, motivación, competencias, actuación), mientras las siguientes estarían más relacionadas con la medición en los estudiantes (experiencias de aprendizaje, resultados de aprendizaje). Asimismo, es conocida la influencia del contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que estos factores también habrán de ser tenidos en cuenta a la hora de evaluar la

[3] No se ha logrado recuperar el documento original.

docencia (este apartado es profundizado en el Capítulo II en "Para qué evaluar: calidad de la docencia.", p.81).

b) *Desarrollo profesional.* Los estudios sobre esta cuestión se centran en la relevancia del establecimiento de ambientes que favorezcan y cuiden el desarrollo profesional docente. Se trata de un tema en el que los estudios se han centrado en la definición de estrategias para lograr que los académicos protagonicen el rol central que están llamados a realizar. El fin de estos modelos es lograr el ajuste de los docentes tanto con la calidad de la enseñanza como con la innovación. Para ello, es importante la motivación, orientación práctica y de futuro, asesoramiento, etc. Asimismo, encontramos retos en el camino como puede ser el hecho de que los académicos, normalmente, no han seguido un proceso formal de aprendizaje de la enseñanza, lo cual reclama la creación de ambientes de aprendizaje en favor de la formación como profesionales. Estos aspectos son favorecedores del desarrollo profesional ya que:

   "Los ambientes proporcionan funcionamientos a los cuales las personas pueden responder de manera diferente, así como realizar del mismo trabajo en distintos ambientes se pueden aprender cosas distintas."[4] (P. Knight, 2006, p. 33).

   A pesar de que el esfuerzo es en ocasiones difícilmente valorado o percibido (Stes, De Maeyer, Gijbels, y Van Petegem, 2012), el desarrollo profesional docente es una de las claves declarada para la mejora de la calidad de la educación superior. El cambio en el papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de los nuevos planteamientos educativos que se realizaron a partir de los 90, hacen que su desarrollo profesional de carácter continuo, adquiera un protagonismo en los procesos de garantía de calidad y evaluación institucional (UNESCO, 1998; Valcárcel, 2003).

c) *Retribución y reconocimiento*. Los autores se refieren aquí a las diferencias en la consideración de la docencia frente a la investigación de los docentes. Estando la promoción más vinculada a la investigación, se hace difícil promover la mejora en la docencia. En esta línea, se apunta hacia "la necesidad de comprender y apreciar más las habilidades relacionadas con la enseñanza y el apoyo al aprendizaje, con el fin de mantener la calidad de la educación superior"[5] (Wahlén, 2002, p. 81).

---

[4] "Environments provide affordances to which people respond differently and people doing the same job in different environments learn different things".

[5] "(…) the need for a better understanding and appreciation of skills related to teaching and support of learning in order to maintain the quality of higher education."

d) *Bienestar.* En este apartado los autores analizan los estudios relacionados con el aparentemente creciente estrés que experimenta el profesorado de educación superior. Varios estudios realizados en Reino Unido apuntan hacia el estrés laboral del personal, con mantenimiento a lo largo de los años, así como con incidencia en el bienestar percibido. La necesidad de una respuesta por parte de las instituciones, orientada hacia la gestión del estrés o el asesoramiento, no se vio satisfecha en el análisis de un estudio de 2003 (Kinman y Jones, 2003).

e) *Mejora de la calidad de la educación.* Los estudios realizados a lo largo de los años sobre la calidad en la enseñanza-aprendizaje apuntan hacia objetivos variados. Algunos de los aspectos a tener en cuenta serían: una admisión selectiva; retroalimentación al docente por parte de los estudiantes; calidad en la planificación y en la efectividad de las metodologías empleadas; promoción de los docentes altamente cualificados; poner atención a la posible amenaza de centrarse en actividades académicas que no están orientadas a la enseñanza-aprendizaje; colaboración entre distintos agentes de la institución; compromiso por parte de los gestores y el profesorado; relación entre estudiantes y docentes con el fin de desarrollar confianza y consejos efectivos; creación de ciclos de reflexión y revisión; enfatizar la enseñanza colaborativa; mejora de la gestión de la enseñanza orientada a dar protagonismo al estudiante; introducción de estrategias de enseñanza-aprendizaje activas; experiencias prácticas; y revisión crítica de los contenidos. Según los estudios sobre este aspecto, las sombras que obstaculizarían la mejora serían: Algunos resultados apuntan a un perfil crecientemente instrumental y práctico de los estudiantes, más orientado al éxito en las pruebas que en el aprendizaje profundo; la progresiva carga docente del profesorado universitario; el aumento en el número de estudiantes por aula.

f) *Evaluación de los estudiantes.* En primer lugar, la investigación realizada a este propósito nos lleva a considerar que la evaluación constituye un elemento de gran relevancia en la experiencia del estudiante. En segundo lugar, destaca el desplazamiento desde los sistemas tradicionales más orientados al método de examen, hacia una evaluación más motivadora y transparente sobre resultados de aprendizaje específicos. Por último, los estudios sugieren que se debe poner mayor esfuerzo en la formación del personal docente en este aspecto, con el fin de fomentar una práctica evaluativa adecuada.

g) *Aprendizaje transformacional y experiencial.* Dar un enfoque transformacional a la pedagogía ha sido también objeto de estudio. Algunos estudios apuntan a que el foco

en la organización, el logro académico, o los procesos de adaptación a los cambios, pueden poner en peligro el aprendizaje, que los estudiantes calificaron como falto de reflexión y de auto-dirección, en un estudio de Vieira (2002). Otros estudios apuntan hacia la importancia de considerar un aprendizaje profundo, con el fin de que el aprendizaje sea transformador. Así, algunas estrategias que se sugieren para preparar a estudiantes competentes son el aprendizaje experiencial, dialógico y empático.

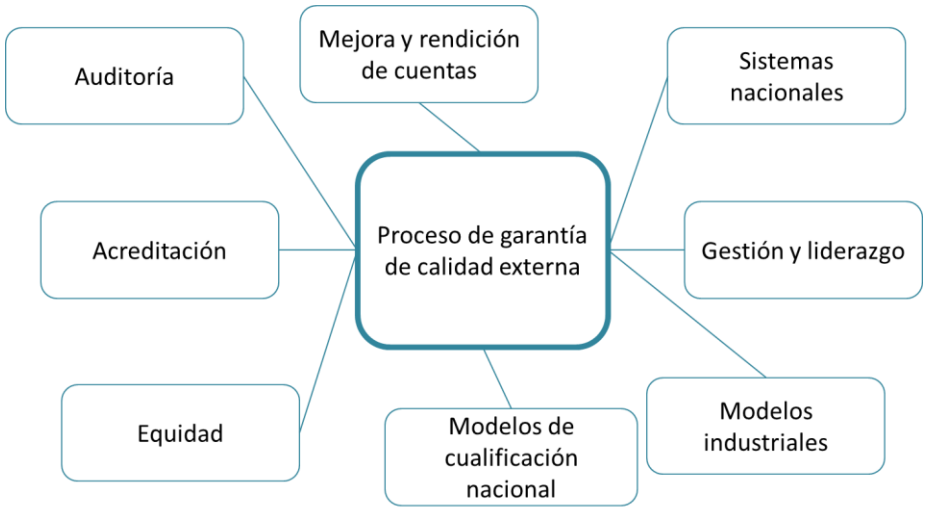
h) *Participación y retención de los estudiantes*. En lo que respecta a la participación, los estudios sugieren que conocer cómo y porqué se comprometen los estudiantes es importante a la hora de medir el valor añadido que aporta la universidad en su experiencia. Por otro lado, la retención ha dado lugar a múltiples indagaciones. La medición de cuántos estudiantes continúan después del primer año ha sido una medición típica a la hora de hablar de mejora en la calidad de una institución. Estudios posteriores hablan de la medición del egreso como factor que define de mejor manera este indicador, debido al posible sesgo de la selección de entrada. Como estrategias para la mejora se han propuesto: proporción de información, un programa durante los dos primeros semestres focalizado en hábitos de estudio y técnicas de aprendizaje (Rønning, 1997); motivación y calidad en el servicio; mejora del ambiente de aprendizaje; trabajar la coherencia para gestionar los problemas.

Con el fin de aportar equilibrio y credibilidad a la evaluación interna, surge la evaluación externa de las instituciones de educación superior. De este modo, se pudo avanzar en la garantía de calidad de las instituciones. A continuación describimos este proceso.

1.1.2 Desarrollo de la evaluación externa

La evaluación externa se basa en lo alcanzado en una previa evaluación interna de calidad. A partir de esta base, en el proceso de evaluación externa se evalúan los procedimientos llevados a cabo en la anterior, con el fin de comprobar el alcance de las metas propuestas, así como la eficacia del sistema de evaluación interna de la institución (ENQA, 2009).

En lo que respecta a la evaluación externa en la realidad de las instituciones de educación superior, Harvey y Williams (2010a) también realizaron un análisis de la literatura al respecto, en el cual nos basamos para la profundización en el siguiente apartado. Así, como aproximaciones y evolución de la evaluación externa, encontramos los siguientes elementos:



Nota: Elaboración propia.

Figura 4. Resumen del análisis de Harvey y Williams (2010a) de los estudios realizados sobre evaluación externa.

Como podemos observar en la Figura 4, los planteamientos sobre la evaluación externa de las instituciones han sido múltiples y variados. Al mismo tiempo, encontramos algunos que podrían relacionarse de distinto modo. A partir del citado documento de Harvey y Williams (2010a), resumimos los avances llevados a cabo en este ámbito:

a) Sobre la *mejora y rendición de cuentas*. Surgió por las críticas referidas a la falta de esfuerzo en fomentar la mejora que se percibía sobre la evaluación externa. Desde este modelo, se parte de la base de que todo proceso de rendición de cuentas se solapará inevitablemente con la mejora. Aun así, ambos conceptos deben ser definidos de distinta manera, con recursos informativos diferentes. En los años 90 fueron desarrollando este tipo de evaluaciones en algunos países de Europa, donde se concluyó que el control o rendición de cuentas y el proceso o mejora continua, son aspectos que deben ser combinados desde una estrategia de equilibrio:

> La mejora y la rendición de cuentas pueden percibirse como dimensiones en formación de una alianza donde los elementos clave para lograr este resultado son la profesionalidad, el diseño cuidadoso y la implementación de los métodos de evaluación, apertura, confianza, e implicación de los agentes durante el proceso (Danø y Stensaker, 2007, p. 81) [6].

Lo que es importante aquí es realizar un seguimiento tras la evaluación con el fin de comprobar la puesta en práctica sobre los cambios sugeridos. La reciprocidad entre los

[6] "Improvement and accountability could be seen as dimensions forming an alliance where the key elements for accomplishing this result are professionalism, careful design and implementation of evaluation methods, openness, trust, and involvement by stakeholders during the process."

agentes evaluadores externos y los agentes de la institución es clave a la hora de llevar a cabo una recogida de información válida. La amenaza a este modelo sería el hecho de priorizar la rendición de cuentas en detrimento de la adopción de mejoras.

b) Sobre la *auditoría.* Se plantea como una estrategia cercana a la rendición de cuentas. Algunos estudios apuntan a que estas auditorías habrían ayudado a comenzar con la implantación de distintas iniciativas a desarrollar, a mejorar las prácticas, o a colocar la enseñanza-aprendizaje en el foco de atención de las universidades, constituyendo un mecanismo para verificar la efectividad de la organización alcanzando sus metas. Sin embargo, algunos estudios revelan una percepción negativa del proceso de auditoria por parte de los agentes universitarios. La 'burocracia', el trabajo 'sólo en papel', o la visión más positiva de procedimientos de evaluación interna, pueden ser opiniones que indicarían puntos de mejora a este modelo de evaluación externa (Cheng, 2009).
c) *Acreditación*. El debate sobre la evaluación externa en Europa ha ido dirigiéndose hacia un mayor foco en la acreditación. Se trata de un modelo que ha evolucionado tanto en la comprensión como en el reconocimiento de procedimientos. En contraposición, estos autores se muestran críticos con este movimiento europeo en auge, que determinan como más dirigido hacia el control que hacia la mejora (véase también Danø y Stensaker, 2007).
d) *Equidad*. Los autores citan un estudio referido a esta perspectiva, desde un modelo de la UNESCO, el cual muestra estrategias sobre cómo gestionar los objetivos nacionales de equidad desde un modelo de evaluación externa de calidad.
e) *Modelo de cualificaciones nacionales*. Tampoco se trata del tema más tratado. Sin embargo, cabe destacar que este tipo de enfoque hacia la exposición de la 'puntuación' de las distintas instituciones en base a una cualificación externa, ha sido ampliamente criticada por distintos autores. Se ha llevado a cabo en pocos países. Sin embargo, algunos autores han criticado esta perspectiva por crear una jerarquía, proporcionar información distorsionadora, y por crear un sistema clasificador con consecuencias políticas.
f) *Modelos industriales*. El TQM (Total Quality Management) parece ser el modelo que más se ha tratado de adaptar a la educación superior. Encajar los conceptos de cliente o producto en la educación superior crea dificultades y controversias en la educación superior. Por cuestiones en esta línea, se concluye que se trata de un modelo que ha sido ampliamente rechazado por su difícil aplicabilidad en el ámbito de la educación superior.

g) *Gestión y liderazgo*. Se trata de la relación que tiene el liderazgo con la puesta en práctica de todos los cambios que requieren las nuevas metas en las que trabajan las instituciones de educación superior. Por ello, junto con el auge en el análisis de distintos modelos de evaluación de calidad, han ido surgiendo otros más enfocados en el liderazgo y la gestión requeridos para la evolución de estos planteamientos. Así, se empieza a hablar de gestión efectiva, de estrategia efectiva, de empoderamiento, de organizaciones que aprenden, así como de distintos modelos de liderazgo relacionados. Se trata de una aproximación que va de la mano con los procesos de cambio y con la gestión de la evaluación externa desde dentro de la institución.

h) *Sistemas nacionales*. Se puede decir que estos sistemas han sido ampliamente analizados. Destaca el avance en el contexto europeo, debido a las exigencias del proceso de Bolonia. Presentamos a continuación los avances detectados por los autores en distintos países europeos.

   a. *Reino Unido*. Los análisis indican que en este contexto se criticaron las vías que llevaban hacia la rendición de cuentas, poniendo el énfasis en la importancia del equilibrio con la mejora continua y la auto-evaluación. Se defiende el hecho de que la confianza mutua entre la evaluación externa y la institución es clave, que algunos autores identificaron como transparencia. En este país, el desarrollo de la calidad ha ido de la mano con el proceso de evaluación de la calidad del profesorado (TQA- Teaching Quality Assessment), un sistema que pretendía potenciar la mejora continua de la enseñanza-aprendizaje. Estudios sobre la evolución de estas evaluaciones dieron lugar a la detección de tensiones entre las funciones docentes y de investigación, debate que podría ser mantenido también en la actualidad (Drennan, 2001). Más adelante, Reino Unido se ha ido uniendo a las corrientes prioritarias del resto de Europa, hacia el aseguramiento de la calidad. Las aportaciones van dirigidas hacia la necesidad de incluir una perspectiva multidisciplinar en las evaluaciones, o a la introducción y buen uso del '*benchmarking*' como aspecto para la mejora. Los retos que se planean están relacionados con no crear una cultura de cumplimentación de formularios, ni simplificar una evaluación que necesita ser multidisciplinar y de búsqueda de relaciones positivas.

   b. *Suecia.* Este país cuenta también con un modelo nacional de aseguramiento de la calidad para la auditoría de las instituciones. Con el fin de lograr auditorías orientadas a los resultados, algunos estudios se centran en la necesidad de profesionalización de los encargados de la evaluación externa, más que de

información a gran escala. También se analizaron en este contexto los cambios en la auditoría que se realizaron de un enfoque orientado a la mejora hacia una auditoría más basada en la rendición de cuentas. Algunas conclusiones negativas llevaron a una revisión del sistema sueco (Franke, 2002).

c. *Noruega.* También en este país se analizaron las relaciones entre las autoridades evaluadoras con los distintos departamentos de las instituciones evaluadas. Si bien las evaluaciones contribuyen a su uso para la mejora desde dentro de las instituciones, ha de prestarse atención al rechazo de la evaluación si no se establece una relación correcta entre evaluador-institución (Stensaker, 1997). Más adelante, se realizaron análisis sobre los progresos y adaptación de las instituciones noruegas hacia las nuevas tendencias. Lycke (2004) encontró que las aproximaciones noruegas estaban evitando posicionarse en un polo u otro de los distintos dilemas que van surgiendo, intentando crear nuevos modelos que equilibraran ambos enfoques.

d. *Países Bajos.* Se hace referencia a un estudio donde se aplica un modelo con el fin de medir el impacto de la evaluación externa y el seguimiento de las recomendaciones de la misma por parte de la institución. Asimismo, se analizan las condiciones que se requieren en una institución para lograr ese mantenimiento (Jeliazkova, 2002).

e. *Alemania*. También cuentan con un sistema nacional, el cual han llevado hacia la creación de un sistema de acreditación. Este cambio se enfoca hacia el desarrollo de las instituciones de educación superior, en vistas a una adecuación al enfoque del proceso de Bolonia. Algunas críticas a este sistema se relacionan con la necesidad de cuidar los procesos basados en este modelo, en concreto, teniendo en cuenta la rigurosidad y profesionalidad de los evaluadores.

f. *Europa del Este y Central*. Ya en los 90, las agencias de garantía de calidad también se establecieron en la mayoría de países del este de Europa. Aun así, los países del este mantienen un enfoque más lejano del de 'adecuación para el fin', más característico del oeste de Europa. Con todo, parece que las perspectivas de control preponderan sobre las de mejora de la calidad, necesitando un rumbo más orientado hacia la flexibilización relacionada con las metas institucionales.

g. *Hungría.* También en este país se ha implantado un sistema de acreditación nacional. Algunos análisis ya encontraron retos a combatir, relacionados con procedimientos de evaluación o cambios a realizar para mejorar el proceso.

Otros países europeos, que no aparecen en el análisis de Harvey y Williams (2010a) también han implantado procesos de aseguramiento de la calidad en sus sistemas de educación superior. Asimismo, en otros continentes, como Asia, América y África, también se ha avanzado en esta área. Los autores analizados concluyen que se han realizado amplios avances en cuanto al desarrollo de procesos de garantía de calidad desde los 90. Aun así, estos autores son críticos con los retos que quedan por enfrentar. La distancia entre la tarea de evaluación externa de la calidad y la mejora del trabajo de los académicos, se define como un problema comprometido. Otro aspecto a revisar sería que los modelos en toda Europa han sido adoptados, casi sin variación, desde los patrones del Oeste de Europa y Estados Unidos. Por último, con respecto a la proliferación de la acreditación, los autores ponen la alarma en la importancia de que lo que se mida esté relacionado verdaderamente con la calidad y con el fomento de la mejora.

Como aportación más actual sobre las evaluaciones externas en educación superior, resumimos a continuación un estudio de Huber y Harvey (2013), sobre el estado de la evaluación en proyectos de enseñanza-aprendizaje en educación superior. A través de este estudio, se constata la necesidad de mejorar el proceso de evaluación de distintos proyectos que se implanten en la universidad, así como las características de las evaluaciones que se están llevando a cabo. Estos autores analizan los requisitos de distintas agencias públicas dedicadas a financiar proyectos de enseñanza-aprendizaje. Se presenta a continuación un resumen de los distintos contextos, que principalmente se centran en tres, como son Australia, Gran Bretaña y Estados Unidos:

- En el contexto australiano, Huber y Harvey (2013) mencionan una gran agencia, perteneciente al gobierno australiano, como principal impulsora para el desarrollo e innovación en la enseñanza-aprendizaje. La OLT (Office for Learning and Teaching). Entre las recomendaciones de la OLT para la presentación de proyectos se pueden encontrar referencias a un conjunto de recursos de evaluación, pero la puesta en práctica dependerá de la experiencia de los responsables en esta área.
- En lo que respecta a Estados Unidos, los autores mencionan principalmente tres agencias: National Science Foundation (NSF), National Institutes of Health (NIH), y el Departamento de Educación de Estados Unidos (DE en sus siglas en inglés). Los autores hacen referencia aquí a la necesidad de evaluación en los sistemas educativos

norteamericanos, que se intuye dada la falta de evidencias en la literatura que confirmen que haya habido cambios en el uso de la evaluación por parte de los profesionales educativos (E. Huber y Harvey, 2013, p. 241). Por otro lado, el Departamento de Educación, detalla requerimientos precisos en sus programas de financiación. Sin embargo, el NIH y el NSF no tienen criterios estandarizados, si bien cuentan con un criterio de calidad de evaluación del programa.

- Referente a Reino Unido, estos cuentan con el Higher Education Funding Council for England (HEFCE), que incluye agencias como el Higher Education Academy (HEA). Los autores afirman la existencia de directrices sobre los elementos que deben ser evaluados. Asimismo, otra agencia perteneciente al HEFCE, como es el Joint Information Systems Committee (JISC), incluye una sección para la evaluación que requiere aspectos como lecciones aprendidas, calidad y recomendaciones.

Como conclusiones de su estudio, estos autores encontraron que a pesar del aumento en el énfasis que se está dando a la rendición de cuentas, y la cantidad de información sobre enfoques y métodos, las personas que deben diseñar la evaluación se encuentran perdidas o desinformadas. En el caso de los programas financiados públicamente, están vinculados con evaluadores externos. Sin embargo, a los autores les preocupa cómo abordar este vacío en los proyectos pequeños, financiados de manera privada, donde apuestan claramente por construir la capacidad de evaluación. Según Huber y Harvey (2013), se deben crear recursos en las instituciones que den apoyo a estos procesos de calidad, monitoreo y evaluación.

Por último, el estudio apunta a la aparición de estudios "multi-céntricos" (*multi-site studies*). Esto obliga a las universidades a trabajar en criterios de evaluación estandarizados, que sean análogos a través de distintas facultades, departamentos, disciplinas o instituciones. La finalidad de esta estandarización sería poder comparar la información sobre la evaluación, y que esta sea transferible en distintas áreas del sector de educación superior (E. Huber y Harvey, 2013, p. 246).

En definitiva, los avances en el estudio de la evaluación institucional apuntan hacia distintos enfoques, así como diferentes aplicaciones prácticas. Hemos podido ver cómo la evaluación institucional, en general, hace referencia a dos tipos de cuestiones: una que se refiere a la base conceptual o ideológica de cada planteamiento, y otra que se relaciona con la puesta en práctica de cada planteamiento (Rodríguez-Espinar, 1998). A continuación pondremos el foco en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante

EEES), y cómo se han llevado a cabo estos planteamientos de manera más concreta. De este modo, indagaremos sobre los avances en cuanto a la evaluación institucional en la educación superior para el proceso de convergencia europeo, para después detallar lo acaecido en cuanto a la evaluación de profesorado.

1.2 Integración de la evaluación institucional en el contexto europeo

Para la OCDE (2008, p. 13), la educación terciaria contribuye al desarrollo social y económico a través de las siguientes cuatro misiones:

- La formación de capital humano (principalmente mediante la enseñanza);
- La construcción de bases de conocimiento (principalmente mediante investigación y desarrollo del conocimiento);
- La divulgación y uso del conocimiento (principalmente mediante interacciones con usuarios del conocimiento); y
- Mantenimiento del conocimiento (almacén inter-generacional y transmisión del conocimiento).

Desde esta perspectiva, la OCDE (2010, p. 44, 2013, p. 66) propone unos principios para el aseguramiento de la calidad, que sumados a la aproximación del foco en el estudiante, serían:

- Asegurar que la garantía de la calidad sirve tanto para fines de mejora como de rendición de cuentas,
- Combina mecanismos internos y externos de garantía de la calidad,
- Hace visibles a los distintos agentes en el proceso evaluativo,
- Mejora la comparabilidad internacional.

El hecho de profundizar en los primeros modelos de evaluación institucional permite comenzar con el análisis de los modelos teóricos subyacentes a lo que hoy se ha convertido en los procesos de calidad en Europa. Si centramos el desarrollo de la evaluación institucional en el contexto europeo, los referentes son claros. En los años 90, antes de lo que desembocaría -entre otras razones- en el Proceso de Bolonia (1999), los modelos de evaluación holandeses comenzaron a marcar la diferencia. Fue en este contexto en el que se comenzaron a diseñar los modelos de evaluación de la calidad para las universidades desde una perspectiva de proceso global de la institución (Rodríguez-Espinar, 1998).

Don F. Westerheijden realizó un modelo "espiral de evaluación de la calidad" que fue resumido por Rodríguez-Espinar (1998). Presentamos a continuación una síntesis de las fases propuestas:

- *Evaluación interna*: también fue llamada *autoestudio,* y debe ser elaborado por un Comité interno de evaluación que recoge información (estadísticas, datos e indicadores).
- *Evaluación externa*: la realiza un Comité externo de evaluación, también llamado *Peer Review,* que analiza el *autoestudio* y recoge información mediante entrevistas para realizar un informe externo.
- *Informe de evaluación*: se presenta como una síntesis de los dos informes anteriores, que compone un informe definitivo que debe ser difundido.
- *Metaevaluación:* se trata de un análisis del proceso de evaluación llevado a cabo. Tiene la finalidad de validar la evaluación efectuada y diseñar un plan de mejora del contexto y las condiciones sobre el proceso evaluativo.
- *Plan de mejora*: este modelo incluye el diseño de las acciones oportunas para la mejora, que consta de objetivos, acciones e indicadores de evaluación claros, así como de los agentes responsables de llevarlo a cabo.
- *Seguimiento y evaluación del plan de mejora*: se inicia con una evaluación continua para valorar la mejora de la calidad en cada unidad evaluada.

Fue en este marco de referencia en el que se basaron, por ejemplo, las entidades españolas pertinentes para formar el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. En lo que respecta a los detalles de la primera fase de evaluación interna, la organización de la misma se dividía en tres unidades que deben ser diseñadas *ad hoc*:

- *Evaluación de la enseñanza*: en esta unidad de evaluación, el referente es la Titulación. Así, el objetivo es analizar los *inputs* y evidencias proporcionados por cada Departamento a cada Titulación. Se proporciona una guía específica para la ejecución de este trabajo, en el que el Departamento se constituye en unidad de evaluación.
- *Evaluación en la investigación*: esta unidad trata de evaluar las funciones investigativas de los individuos según el área de conocimiento en la que se encuentran.
- *Evaluación en la gestión*: esta unidad puede tener como referencia la titulación, el centro, el departamento y el servicio.

Esta descripción presentada por Rodríguez-Espinar (1998), donde se puede vislumbrar el enfoque de los comienzos de lo que hoy es la garantía de calidad en las universidades

europeas. Así, destaca la aparición de este ciclo evaluativo en el que se trata de implicar a los agentes universitarios en la reflexión y mejora de los procesos educativos. Asimismo, aparecen conceptos como indicadores o evidencias, en un reflejo de una perspectiva que pretende aportar objetividad, transparencia y coherencia a la evaluación de las instituciones universitarias. Por otro lado, se trata de modelos iniciales, en los que aún costaba hablar abiertamente de la necesaria implicación del profesorado universitario en estos procesos, así como en la mejora de la enseñanza en las universidades. Así, se nombra a los Departamentos sin especificar más allá, si bien el contenido del *autoestudio* nombrado sí hacía ya referencia a las políticas de evaluación del profesorado como un elemento de la gestión de la calidad.

En este contexto de lo que podríamos identificar como un enfoque congruente con la acreditación externa, los países de la Unión Europea comenzaron a tejer las redes de lo que sería el Espacio Europeo de Educación Superior. Cuatro ministros de educación europeos comenzaron a colaborar en una visión compartida durante la celebración del 800 aniversario de la Universidad de París, que definieron en la Declaración de la Sorbona (Ministros representantes de Francia, Alemania, Italia, y el Reino Unido, 1998). Consecuencia de esta visión compartida surgió un año después el Espacio Europeo de Educación Superior, formalizado a través de la Declaración de Bolonia (Ministros Europeos de Educación Superior, 1999). Las diferentes iniciativas estaban orientadas a posibilitar la movilidad de estudiantes y profesores a través de los distintos países. Programas como *Leonardo Da Vinci*[7] o *Sócrates*[8], tenían como objetivo el intercambio y la consecución de proyectos (Michavila, Ripollés, y Esteve, 2011).

Como se ha mencionado, en este enclave fue en el que se publicó la Declaración de Bolonia (1999), precursora de un proceso de cambio hacia la excelencia y del marco común de la Educación Superior. La siguiente cita ilustra el enfoque definitorio que subyace a esta declaración:

> En la actualidad, la Europa del conocimiento está ampliamente reconocida como un factor irremplazable para el crecimiento social y humano y es un componente indispensable para consolidar y enriquecer a la ciudadanía Europea, capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de

[7] Programa de formación profesional y aprendizaje permanente.
[8] Programa educativo, también en el que se integra el programa *Erasmus.*

> compartición de valores y pertenencia a un espacio social y cultural común. (Declaración de Bolonia, 1999, p. 1)[9]

Los tres principios generales que se manifestaron en este documento fueron (Ministros Europeos de Educación Superior, 1999):

- La promoción de la *movilidad* entre universidades europeas, para lo cual se propuso el establecimiento de un sistema de créditos europeo (ECTS),
- La promoción de la *cooperación* para el aseguramiento de la calidad, con el fin de que las metodologías y criterios puedan ser comparables entre las universidades,
- La promoción en Europa de estas dimensiones necesarias en la educación superior, dirigidas al *desarrollo* curricular, cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad y programas de estudio, integración de la formación e investigación.

Seguidamente en el año 2000 se celebró en Lisboa un 'Consejo Europeo' que determinó que el objetivo macro a seguir sería lograr que la Unión Europea fuera la economía más competitiva basada en el conocimiento del mundo, a través de la cual lograr un crecimiento sostenible, con mejores empleos y con cohesión social (Salaburu, Haug, y Mora, 2011, p. 47). Para lograrlo, los sistemas educativos de los países de la Unión deberían comenzar una relación de cooperación con la Comisión Europea, con el fin de impulsar todas las reformas necesarias.

Como se puede observar, la finalidad de todos estos acuerdos, medidas y programas no es otra que colocar a la educación como elemento clave para la construcción de una *Europa de los conocimientos,* que la Unión Europea, a través de la Comisión Europea, apoyó a partir de entonces:

> La Unión Europea necesita un entorno universitario saneado y floreciente. Europa necesita excelencia en sus universidades para optimizar los procesos que sustentan la sociedad del conocimiento y lograr el objetivo fijado en el Consejo Europeo de Lisboa de convertirse en la economía más competitiva y dinámica del mundo basada en el conocimiento, capaz de sustentar el crecimiento económico y crear un mayor número de puestos de trabajo de mejor calidad y una mayor cohesión social. (Comisión Europea, 2003, p. 2)

[9] "A Europe of Knowledge is now widely recognized as an irreplaceable factor for social and human growth and as an indispensable component to consolidate and enrich the European citizenship, capable of giving its citizens the necessary competences to face the challenges of the new millennium, together with an awareness of shared values and belonging to a common social and cultural space".

Este documento reclama mejoras en las universidades europeas referidas a temas variados como (Comisión Europea, 2003):

- La sostenibilidad de las universidades,
- La autonomía y profesionalidad en la universidad,
- El apoyo orientado hacia la excelencia,
- El trabajo colaborativo de la universidad con la comunidad,
- La colaboración de la universidad con el ámbito empresarial, orientado a la difusión y aprovechamiento del conocimiento,
- El fomento, a través de estas funciones, a un Espacio Europeo de Educación Superior coherente y competitivo.

Al hilo de lo anterior, los miembros de los estados europeos comenzaron a plantearse que, si estudiar fuera iba a ser reconocido como equivalente a haber estudiado en la propia institución, debería de existir alguna garantía de que lo estudiado en otro país era de una calidad semejante y apropiada. En primer lugar, se establecieron dos herramientas para la transparencia del EEES como son el crédito ECTS (crédito común) y el suplemento europeo al Diploma (sobre el tipo y nivel de estudios). Estas herramientas pretenden fomentar la compatibilidad de las titulaciones y por tanto la coherencia interna del EEES. Asimismo, se ha establecido un marco de cualificaciones para el EEES (primer, segundo y tercer ciclo) (Salaburu et al., 2011). Sin embargo, no entraremos a detallar estas cuestiones. Sí nos interesa profundizar en otra de las cuestiones que fueron demandadas para poner en marcha el EEES, como fue el establecimiento de un sistema de garantía de calidad.

A este respecto, un grupo directivo de la *European Network for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA en adelante), se postuló y posicionó para tomar parte en este proceso y propuso ciertas iniciativas (Kristoffersen, 2010). Finalmente, en el año 2003 (Bologna Process, 2003), se invitó a la ENQA, en colaboración con otras entidades, a desarrollar los "criterios, procedimientos y directrices para la garantía de la calidad", así como a estudiar la manera de garantizar un sistema de evaluación por pares con el que pudieran trabajar también los organismos de acreditación de los distintos países. La finalidad era la garantía de la calidad por un lado, y con todo, la proporción de información a los ministros europeos encargados del seguimiento del proceso de Bolonia (ENQA, 2005b). Así, analizamos a continuación los criterios y directrices para la garantía de calidad en el EEES (documento también identificado como ESG) emitidos por la ENQA en 2005.

1.2.1 ENQA: European network for quality assurance in higher education.

Después de la petición en 2003 de la elaboración de estos criterios y directrices, la *European Network for Quality Assurance in Higher Education* o Red Europea para el Aseguramiento de la Calidad (en adelante, ENQA) trabajó en su análisis con la European University Association (EUA), la European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), las National Unions of Students in Europe (ESIB) –llamados Socios E4-, así como con la Comisión Europea y otras entidades colaboradoras. En 2005, tal como marcaba su objetivo, presentaron el citado documento. De manera resumida, los criterios y directrices sugeridos por la red ENQA para la garantía de la calidad en las universidades, se organiza en tres apartados (ENQA, 2005a, pp. 6-8):

1. *Criterios y directrices europeas para la garantía interna de calidad en las instituciones de educación superior*: en esta sección se concretan acciones relacionadas con la política y procedimientos para la garantía de calidad; aprobación, control y revisión periódica de los programas y títulos; evaluación de los estudiantes; garantía de calidad del profesorado; Recursos de aprendizaje y apoyo a los estudiantes; sistemas de información; información pública.
2. *Criterios y directrices europeas para la garantía externa de calidad de la educación superior:* en este apartado se recomiendan tareas vinculadas a la utilización de procedimientos de garantía interna de calidad como; desarrollo de procesos de garantía externa de calidad; criterios para las decisiones; los procesos se adecúan a su propósito; informes públicos y claros; procedimientos de seguimiento; revisiones periódicas; análisis de todo el sistema.
3. *Criterios y directrices europeas para las agencias de garantía externa de calidad*: el último apartado se refiere a acciones de utilización de procedimientos de garantía externa de calidad para las agencias de educación superior: rango oficial reconocido; actividades regulares; recursos adecuados y proporcionales; declaración de la misión; independencia y autonomía de funcionamiento; criterios y procesos de garantía externa de calidad utilizados por las agencias; procedimientos de Responsabilidad.

Antes de profundizar en el análisis de los apartados relevantes para el presente estudio, cabe destacar los principios básicos externos e internos que firma la ENQA, como previo a los criterios para la garantía de calidad. Algunos de estos principios básicos que destacamos se refieren a que:

- Es necesario que sea promovida una cultura de calidad en las instituciones de educación superior.
- Es importante la puesta en práctica de procesos a través de los cuales las instituciones demuestren su responsabilidad, y realicen la rendición de cuentas pertinente.
- Se destaca que el enfoque de rendición de cuentas es compatible con la garantía de calidad orientada a la mejora.
- Los procesos que se utilicen deben ser compatibles con la diversidad y la innovación.

La finalidad con la que son definidos estos criterios y directrices por parte de la ENQA (2005a), es primordialmente mejorar la educación que se ofrece a los estudiantes en las instituciones de educación superior del EEES. Asimismo, creen que es importante apoyar a las instituciones en este camino para la gestión y mejora de la calidad, y así puedan justificar su autonomía institucional. Este informe también representaría el documento de apoyo y base para las agencias nacionales de acreditación en su posterior trabajo a nivel de cada país. Por último, la intención es aportar transparencia y facilidad de comprensión para las distintas partes implicadas en este amplio proceso. En cuanto a los objetivos con los que se realiza ese documento están el impulsar el desarrollo de las instituciones universitarias, así como ayudar y orientar a las instituciones de educación superior en el desarrollo de una cultura de calidad propia. Asimismo, se orientan hacia el incremento en las expectativas y la información a todos los agentes implicados, así como aportar un marco de referencia común para la garantía de la calidad en el EEES.

Tanto este proceso como el desarrollo del registro europeo para la garantía de la calidad (European Quality Assurance Register, EQAR), se convirtieron en claves realizadas desde la ENQA, asociadas a la agenda de lo que se ha ido realizando en el proceso de Bolonia (Williams, 2010). Así, a partir de estos criterios y directrices, se creó el citado Registro de garantía de calidad europeo (European Quality Assurance Register, EQAR). Las agencias reconocidas como miembros de este registro por la ENQA tendrían un claro signo de calidad. Si bien con la misma finalidad de dar robustez, confianza y justicia a las evaluaciones en el cumplimiento de los criterios y directrices (llamado el ESG), este registro se independizó más adelante de la red ENQA. En esos años, se realizaron también las primeras aplicaciones, y de los primeros informes emergieron sugerencias de mejora. Las mejoras estaban relacionadas con la organización de las instituciones, con la formación en las agencias, con el impacto del ESG en la calidad de la educación superior. Algunas conclusiones se relacionaron con la necesidad de colocar en la agenda de las instituciones la rendición de cuentas, o con la

necesidad de afrontar la orientación a la mejora. Para ello, se plantearon mejoras a este sistema de criterios y directrices (ESG) (ENQA, 2011).

Al mismo tiempo, a partir del año 2003, la atención otorgada a los rankings ha ido creciendo desde el surgimiento del ranking de Shanghái (ARWU- Academic Ranking of World Universities[10]). Con ello, los debates sobre la calidad en educación superior se han hecho más difíciles, cuestionando la pertinencia y oportunidad de la información aportada por las agencias. El trabajo y el debate siguen abiertos con respecto a este aspecto (Curvale, 2010). En definitiva, la reforma sobre la educación superior ha sido un factor de debate a nivel mundial (Rodríguez-Gómez, 2002).

Todo este proceso llevó necesariamente a las instituciones de educación superior a un replanteamiento, un paso necesario por la reflexión, a una revisión sobre lo que eran y lo que querían ser en este nuevo marco. Las universidades se han debido replantear sus modelos educativos, y han debido elaborar nuevos modelos para enfrentar los criterios de esta reforma propuesta. En este contexto, se han dado muchos pasos por parte de las instituciones de educación superior europeas (Jeliazkova y Westerheijden, 2001). En términos de organización, gestión, e investigación, los pasos han sido dados, y aun necesitando seguir el avance, se está llegando a resultados observables. Gisbert-Cervera (2011) hace referencia a la docencia como parte de la misión que aún queda por abordar en la mayoría de universidades europeas, apuntando que "considerar también la docencia como un elemento estratégico es imprescindible para poder abordar con éxito los retos de la adaptación al EEES"(p.91).

Al mismo tiempo, este proceso también necesita de una reflexión por parte del profesorado, tanto sobre su planificación de la enseñanza-aprendizaje, como de sus metodologías o la manera en que evalúan. Al cambiar el centro de la acción pedagógica al estudiante, se requiere del docente que este domine ciertas pautas didácticas que sean claves para el desarrollo de éste (Colás y De Pablos, 2005).

Estas son, entre otras, cuestiones necesarias de afrontar para la profundización en este ámbito. En línea con lo abordado hasta el momento, comenzaremos analizando el lugar de la evaluación docente en este nuevo marco, desde la perspectiva de esta garantía de calidad. En primer lugar, presentamos una profundización sobre la evaluación docente desde el contexto de evaluación externa, para después pasar al contexto de evaluación interna de la institución.

[10] http://www.shanghairanking.com/es/

1.3 La evaluación docente en el marco del EEES

Como hemos mencionado, profundizamos a continuación en la manera en que están siendo afrontadas las vías para la garantía de la calidad del profesorado en este contexto. Con ello, presentamos en primer lugar las medidas, normativas o recomendaciones realizadas a nivel externo de las instituciones, y después contextualizamos cómo se están llevando a cabo estas cuestiones a nivel de las universidades.

1.3.1 Evaluación docente en el contexto de evaluación externa en el marco del EEES

Como hemos podido observar, el Proceso de Bolonia (1999) supuso el comienzo de un cambio hacia la convergencia europea en la educación superior. Dos de los objetivos pretendidos o finalidades en dicha declaración fueron:

- La promoción de una colaboración europea en la garantía de calidad con vistas al diseño de criterios y metodologías comparables.
- La promoción de las dimensiones europeas necesarias en la enseñanza superior, sobre todo en lo que respecta al desarrollo curricular, colaboración interinstitucional, planes de movilidad y programas integrados de estudio, formación e investigación (Ministros Europeos de Educación Superior, 1999, p. 4) [11].

Con ello, la figura del docente comenzó a despuntar como tema para la profundización y el estudio, con el fin de determinar, orientar y configurar su posición y funciones en este nuevo enclave pedagógico, formativo y/o de investigación. Como hemos mencionado, la red europea para la garantía de calidad en educación superior ENQA, referente a nivel europeo en lo que concierne a las medidas a tomar en esta materia, se refiere en su punto "1.4." a la garantía de calidad del personal docente, describiendo como criterio que "las instituciones deben disponer de medios que garanticen que el personal docente está capacitado y es competente para su trabajo. Estos medios deberían estar a disposición de aquellas personas que lleven a cabo revisiones externas" (ENQA, 2005a, p. 18).

[11] "Promotion of European co-operation in quality assurance with a view to developing comparable criteria and methodologies. Promotion of the necessary European dimensions in higher education, particularly with regards to curricular development, interinstitutional co-operation, mobility schemes and integrated programmes of study, training and research."

En la profundización sobre este apartado, se dan ciertas directrices para su cumplimiento. Para los o las profesores/as se recomienda lo que enumeramos en:

- Conocimiento y comprensión completos de la materia de la que se es docente,
- Habilidades para transmitir dichos conocimientos,
- Comprensión eficaz de los estudiantes en su contexto de aprendizaje,
- Retroalimentación a los estudiantes,

En lo que respecta a la institución, las directrices van orientadas a:

1. Verificar la competencia del nuevo personal, requiriendo al menos un nivel mínimo de competencia,
2. Proporcionar oportunidades y estimular al personal docente en el desarrollo y ampliación de sus capacidades de enseñanza-aprendizaje,
3. Dar oportunidades a los docentes de rendimiento bajo orientándoles a la mejora hasta un nivel óptimo,
4. Disponer de los medios para dar de baja de las funciones docentes a los profesores que se demuestre siguen siendo ineficaces en su desempeño.

Estos criterios y directrices han sido un referente hasta nuestros días tanto para las agencias como para las instituciones. Como hemos referido anteriormente, los llamados ESG (European Standards and Guidelines) han pasado por distintos análisis sobre su evolución y avance. Por otro lado, podemos observar que las indicaciones europeas de orientación hacia la calidad de la educación superior hacen hincapié en la garantía de la calidad del profesorado universitario. Así, este aspecto se determina como uno de los puntos clave donde poner esfuerzos y avances para la mejora de la calidad de la educación superior.

A lo largo y ancho del EEES, distintas agencias se han postulado como referencia oficial de la ENQA en los distintos países. La finalidad es llevar a cabo la garantía externa de calidad en las instituciones de educación superior, así como tratar de que las universidades vayan avanzando en los criterios de garantía interna.

- **Un ejemplo en el contexto español**

España ha sido de los países que más retrasos ha acumulado en su camino hacia el EEES. Las dificultades que supusieron tener un modelo universitario muy diferente de lo propuesto en Bolonia; venir de una democratización de la universidad mucho más tardía; contar con una Ley de Reforma Universitaria muy centrada en lo administrativo, que dificultaba la autonomía universitaria, o que se orientaba hacia la promoción de la

investigación (que por otra parte supuso un gran avance de la universidad española); o sufrir cambios continuos a nivel legislativo (LOU en 2001), han dificultado la implantación del EEES en el contexto español. Uno de los elementos clave fue la organización de los planes de estudios, y otro aspecto preocupante era la situación de los profesores universitarios. No queremos entrar en esta área, pero sí clarificar que la adaptación era (y muchos dirían que aún es) difícil, y requería de muchos cambios a todos los niveles de la educación superior (Salaburu et al., 2011).

Con el paso de los años se fueron tomando decisiones. Y volviendo a la evaluación institucional, en el contexto español se fundó la agencia oficial para la ENQA, que es la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (en adelante, ANECA). Esta agencia protagonizó la puesta en marcha de los planes nacionales de evaluación de la calidad de las universidades, desde el nacimiento del I Foro de Almagro convocado por la Universidad de Castilla y León en 1997. En los años siguientes, se crearon los sistemas de información que serían referencia sobre la garantía de calidad, y en los cuales se basarían las decisiones a tomar en el contexto español. Aquí se pusieron en marcha la conceptualización de la evaluación institucional, evaluación de profesorado, evaluación para la acreditación, se debatió sobre los términos de la calidad e innovación, sobre los términos de implantación de los nuevos títulos, de los criterios para aplicar los distintos programas propuestos por la ANECA etc. (Universidad de Castilla-La Mancha, 2006, 2008). Asimismo, estos avances fueron oficializados a través de la legislación vinculada a la educación superior. Entre ellos encontramos que, el Ministerio de Educación, en el REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, en su Capítulo VI sobre Verificación y Acreditación, Artículo 24, firma:

- Una vez elaborados los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos oficiales, deberán ser verificados por el Consejo de Universidades de acuerdo con las normas establecidas en el presente Capítulo.
- Los títulos universitarios oficiales deberán someterse a un procedimiento de evaluación cada 6 años a contar desde la fecha de su registro en el RUCT, con el fin de mantener su acreditación.
- A estos efectos la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), establecerá los protocolos de verificación y acreditación necesarios conforme a lo dispuesto en este Real Decreto.

(BOE num. 260, 2007, p. 44042).

A partir de aquí, la ANECA se situó como la agencia evaluadora de las universidades españolas. En su página web, la ANECA se auto-define como "(…) una fundación estatal que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones"[12]. La ANECA ha ido siguiendo los pasos recomendados por la ENQA y el EEES con el fin de que las instituciones españolas de educación superior cumplan la legislación europea y entren en el avance hacia un espacio global universitario. Son múltiples las tareas acogidas por la ANECA en cumplimiento de las leyes europeas y españolas para la garantía de la calidad.

Entre sus tareas, también se encuentran las relacionadas con la calidad de la función docente, aspecto en el que queremos profundizar. Así, en el Real Decreto 1393/2007, la ley presenta que:

> La nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no sólo a un cambio estructural sino que además impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida (BOE num. 260, 2007, p. 44037).

Más adelante, especifica que será la ANECA la que gestione la calidad de los cuerpos de docentes de las instituciones de educación superior estatales:

> Las funciones atribuidas a la ANECA en el presente real decreto, así como en el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios, serán ejercidas por la actual Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (BOE núm. 260, 2007, p. 44045).

A partir de entonces, y como es conocido, la ANECA comenzó un proceso de acreditación a distintos niveles a través de diferentes vías (VERIFICA para los planes de estudio de las titulaciones, ACREDITA para la renovación de la acreditación de títulos, PEP y ACADEMIA para el acceso de docentes, etc.).

Con todo, la ANECA formuló un documento para la orientación y facilitación a las universidades de un Procedimiento para la evaluación de la actividad docente del profesorado. De acuerdo a su modelo de evaluación, la agencia presenta el Programa DOCENTIA (Programa de apoyo a la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario). Se trata de un programa que pretende orientar a los organismos responsables en las instituciones a la hora de evaluar la función docente. Dando la posibilidad a las universidades de elaborar su propio

[12] http://www.aneca.es/ANECA consultado el 27 de mayo de 2015.

modelo según sus necesidades, contexto, etc., recomiendan que este modelo tenga una finalidad explicitada a todos los niveles de la institución. Asimismo, los objetivos pueden ser orientados hacia: formación y mejora de la actividad del profesorado, promoción y/o incentivación de los mismos. También las instituciones deberán elegir si su carácter debe ser voluntario u obligatorio. De este modo, la ANECA propone un Modelo que contempla tres dimensiones:

Tabla 1.1. Dimensiones y elementos a considerar en la evaluación (ANECA. Unidad de Proyectos., 2007, p. 5).

DIMENSIONES	ELEMENTOS	
I. PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA	**1. Organización y coordinación docentes.**	Modalidades de organización
		Coordinación con otras actuaciones docentes.
	2. Planificación de la enseñanza y del aprendizaje con relación a las materias impartidas.	Resultados de aprendizaje previstos.
		Actividades de aprendizaje previstas.
		Criterios y métodos de evaluación.
		Materiales y recursos para la docencia.
II. DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA	**3. Desarrollo de la enseñanza y evaluación del aprendizaje.**	Actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas.
		Procedimientos de evaluación aplicados.
III. RESULTADOS	**4. Resultados en términos de objetivos formativos.**	
	5. Revisión y mejora de la actividad docente: formación e innovación.	

Con esto, los criterios de evaluación propuestos se basan en: Adecuación, Satisfacción, Eficiencia y Orientación a la innovación docente. Además, se solicita a los responsables la definición del perfil de profesor que será objeto de la evaluación, así como el proceso de evaluación. Asimismo, deben ser definidos tanto la elección de las fuentes informadoras como el procedimiento de recogida de información.

Al igual que el Ministerio de Educación español a través de la ANECA, muchos otros países del EEES han establecido sistemas de garantía de calidad externa para la educación superior. Como hemos mencionado, se creó, después de la ENQA, un registro europeo de garantía de la calidad llamado EQAR, donde se han ido registrando estas agencias. A principios de 2012, había formalmente 28 agencias pertenecientes a 13 países del EEES. Los últimos informes del proceso de Bolonia sobre la garantía externa de calidad, apuntan a que se ha llegado a un alto nivel de logro en el desarrollo de los sistemas de calidad externa en los países del EEES. Por ello, se realizó un análisis en el 2012 con el fin de detectar las cuestiones a desarrollar de aquí en adelante. Así, muchas agencias de calidad de los distintos países deben aun trabajar en la mejora del nivel de comprensión con las instituciones, en el rango de

cuestiones que abordan, o en el reconocimiento y participación de los distintos agentes implicados (Eurydice network, 2012).

También recientemente, en 2012, la ENQA creó unos grupos de trabajo con el fin de responder a las demandas que han ido surgiendo a lo largo de los años en esta área. Uno de los grupos se centró en la excelencia en la educación superior. Así, este grupo se encargó de recoger la bibliografía al respecto, así como de evaluar las prácticas que se están llevando a cabo alrededor de la excelencia. Desde una perspectiva de que la excelencia puede tener distintas concepciones, se plantean recoger cómo ésta ha sido entendida por las distintas agencias de garantía de la calidad, así como la relevancia otorgada. Con todo ello se plantearon abordar la cuestión de cómo podría la excelencia mejorar el desempeño de los criterios, así como orientar hacia la mejora en la educación superior (ENQA, 2014).

Así, la ENQA (2014) se plantea en primer lugar la conceptualización de excelencia, que tal como hemos observado al principio de este capítulo, supone tanto un reto como una declaración de intenciones. En su aproximación al concepto, diríamos que la excelencia puede significar algo diferente según el contexto, que puede ser comparada con la "reputación", o que mucho depende de la percepción del estudiante y de la misión de la institución. En un contexto de calidad y criterios, los autores relacionan la excelencia con la calidad de la enseñanza, las capacidades de los estudiantes, el nivel de recursos, o el nivel de logro de los estudiantes. Por ello, plantean el concepto de excelencia desde distintas perspectivas según los agentes implicados. Así, profundizan en la excelencia de las distintas funciones del docente: gestión, docencia e investigación.

Con ello, la ENQA (2014) define la excelencia como una meta a todos los niveles de la institución. Asimismo, analizan las distintas posibilidades de afrontar la excelencia que se están llevando a cabo en Europa. De esta profundización concluyen que para perseguir la excelencia se deben alcanzar ciertos criterios, que podemos sintetizar en:

- Gobernanza estratégica y gestión robustas y progresivas.
- Altos criterios de logro académico.
- Buena trayectoria en las metas de los estudiantes.
- Una experiencia estudiantil excepcional.
- Satisfacción de los agentes implicados.
- Niveles altos de satisfacción de los estudiantes.
- Compromiso en la investigación y el desarrollo académico.
- Apoyo al desarrollo social, económico y cultural.

- Reconocimiento de los beneficios sociales de la educación.
- Compromiso con la internacionalización.
- Promoción de la equidad y la libertad de cátedra.

Como podemos observar, los avances en este ámbito continúan, y como se identifica en este listado, el compromiso con el desarrollo académico sigue siendo uno de los elementos destacados para la calidad de las instituciones de educación superior.

El desarrollo en Europa en general ha seguido un camino similar. Desde el desarrollo por parte de los países del oeste de Europa en el progreso de la garantía de calidad externa, se han elaborado y sistematizado vías para la evaluación externa de la calidad en las instituciones. Algunas conclusiones sobre los resultados que se van obteniendo de estos procesos, apuntan a una alta satisfacción y reconocimiento de los procedimientos de las evaluaciones. Despuntan las valoraciones sobre los diseños multi-etapa (comenzando con la evolución interna y después pasando a la externa), así como el nivel de experticia de los profesionales evaluadores. Sin embargo, algunos resultados negativos señalan la alta carga de trabajo que suponen estos procesos de evaluación (Bornmann, Mittag, y Daniel, 2006).

En definitiva, la evaluación externa se ha enfocado hacia el logro de las distintas metas de los Estados en materia de garantía de calidad en educación superior. Asimismo, el desarrollo de medidas como el ESG (European Standards and Guidelines) por la red responsable ENQA (2005b), han logrado alcanzar objetivos relacionados con la internacionalización, la transparencia y la rendición de cuentas, un gran logro del proceso de Bolonia (Stensaker, Harvey, Huisman, Langfeldt, y Westerheijden, 2010; Westerheijden y Kohoutek, 2013). La acreditación, la auditoría o las pruebas externas, se han convertido en estos años en las vías tomadas para el cumplimiento de criterios y regulaciones por parte de las instituciones de educación superior. Como hemos podido ver anteriormente, este enfoque determina la calidad como una forma medible de control externo. Sin embargo, en respuesta a las necesidades de las instituciones, el foco se está colocando también en el desarrollo de la garantía de calidad interna. Desarrollar e implementar sistemas de gestión de la calidad interna, así como identificar las necesidades de los distintos agentes de la institución se hacen necesarios (Harvey y Green, 1993; Harvey y Williams, 2010b; Iacovidou, Gibbs, y Zopiatis, 2009; Jordens y Zepke, 2009; Lycke, 2004; Van Kemenade, Pupius, y Hardjono, 2008). Con todo, desarrollamos a continuación el estado de la cuestión en términos de garantía de calidad interna, específicamente en lo que respecta a la evaluación docente.

1.3.2 Evaluación docente en el contexto de la evaluación interna en el marco del EEES

Los datos que se tienen sobre el progreso en la garantía de calidad interna apuntan también hacia un gran avance en la mayoría de los países del EEES. Casi todos los países han integrado a través de su legislación el establecimiento de los sistemas de garantía de calidad externa, quienes a su vez requieren a las instituciones de educación superior de su país la puesta en marcha de un sistema de garantía de calidad interno. En términos de responsabilidad, la mayoría de las evaluaciones externas están gestionadas con la agencia nacional, lo cual mejora la organización de los procesos y evaluaciones internas. Como resultados se puede decir que 25 de las agencias nacionales han evaluado que el 75% de las instituciones de educación superior de su país han hecho pública una estrategia de mejora de la calidad para su institución. A pesar de que hay cosas que mejorar, se considera que los avances y esfuerzo en estos años han sido altos (Eurydice network, 2012). Los riesgos de la simulación institucional o las no modificaciones sustantivas del funcionamiento interno son riesgos que habrá que gestionar (Rueda-Beltrán y García-Salord, 2013).

Así, son múltiples las instituciones que han ido cumpliendo con estas demandas. Como hemos podido observar, la mejora de la calidad docente es una de las prioridades. Hasta la fecha, 47 países participan en el llamado proceso de Bolonia. En este marco, las universidades se afanan en mejorar la capacitación profesional de sus estudiantes. Para ello, es precisa una mejora cualitativa de las instituciones de educación superior, así como un replanteamiento sobre la calidad de su enseñanza (Hénard, 2010).

> La universidad necesita (…) desarrollar una estrategia global en el campo de la docencia (así como en otros campos) de acuerdo con el potencial de su entorno, sus objetivos institucionales, la necesidad de perfilarse y cumplir plenamente su papel en la sociedad y la economía (Salaburu et al., 2011, p. 215).

En lo que respecta a la evaluación de impactos en la calidad docente, las instituciones tendrán que afrontar factores como los instrumentos de evaluación, los momentos de las evaluaciones, la adecuación a la misión y objetivos, el contexto, y una variedad de otras cuestiones deseables. Se pueden observar avances y aceptación en cuanto a la evaluación del apoyo a la calidad docente. Sin embargo, se encuentra menor evidencia, así como aceptación en lo que respecta a la evaluación de la calidad docente *per se.* Al mismo tiempo, las instituciones deben cuidar y evitar la "fatiga evaluativa" del profesorado (Hénard y Roseveare, 2012).

En 2012, la OCDE realizó un estudio acerca de las políticas en términos de calidad docente que se están llevando a cabo en las instituciones de educación superior, e identificaron ciertas vías a seguir para la mejora de la calidad de la enseñanza, como son (Hénard y Roseveare, 2012; OECD, 2013, p. 69):

- Aumentar la sensibilización sobre la calidad de la enseñanza,
- El desarrollo de docentes excelentes,
- La participación de los estudiantes,
- Construir organizaciones para el cambio y el liderazgo docente,
- Alinear las políticas institucionales para fomentar la calidad de la enseñanza.

Como podemos observar, la atención en la calidad de la enseñanza y la calidad del desempeño docente están en el foco de las distintas instituciones responsables, así como de la investigación. Son múltiples los modelos que han surgido a partir de las distintas orientaciones, y que se amoldan a los criterios y directrices europeos (ESG). Un ejemplo del tipo de indicaciones a seguir para la garantía de la calidad interna de las instituciones es la guía metodológica editada por el Ministerio de Educación español en la que se dan orientaciones y sugerencias para la "Evaluación de la calidad de las titulaciones universitarias". En relación con la docencia, en dicho libro podemos encontrar las unidades de análisis a tener en cuenta en la valoración del proceso de enseñanza, donde se sugiere analizar aspecto de la metodología docente, del trabajo de los alumnos, de la evaluación de los aprendizajes, de la acción tutorial, así como de la coordinación de la enseñanza (De Miguel, 2003b, pp. 62-72). Sin embargo, la disposición de un marco legal que regule la evaluación de la docencia ha sido una condición necesaria si bien no suficiente para la garantía de la calidad. Ahora es preciso que las instituciones y sus agentes se impliquen verdaderamente en su puesta en práctica (Pozo-Muñoz, Bretones-Nieto, Martos-Méndez, y Alonso-Morillejo, 2011).

En definitiva, la calidad de la docencia, dentro de la garantía de calidad interna de las universidades, despunta como un elemento de relevancia tanto investigadora como práctica de las instituciones. Con todo, se hace necesario el desarrollo en este ámbito de la educación superior. Tanto la conceptualización y definición, como las propuestas, medidas e iniciativas tomadas para la mejora de la calidad de la actividad docente y su evaluación a nivel de las instituciones es analizada en el siguiente capítulo.

MARCO TEÓRICO: CAPÍTULO II

SENTANDO LAS BASES PARA LA EVALUACIÓN DOCENTE

En este capítulo profundizaremos en primer lugar sobre qué definición de docente se apoya hoy en día en la educación superior y qué características debe tener el desempeño del docente. Al mismo tiempo, resulta interesante conocer sobre qué bases se construye la evaluación de dicho desempeño docente. En muchas ocasiones, la definición del 'buen docente' viene siendo abordada por la investigación a través de su evaluación. Esta vinculación hace que se describan de manera conjunta a lo largo de este apartado.

Una vez presentada la caracterización del desempeño docente y los aspectos elementales sobre su evaluación, cabe concretar la finalidad o "para qué" de la evaluación docente, y por ello presentamos el concepto de calidad en educación, acercándonos a los distintos enfoques existentes, con el fin de conocer los paradigmas sobre los que podemos asentar nuestro marco teórico. Además, resulta interesante concretar el "qué" queremos evaluar, y por ello presentamos un enfoque, el de aprendizaje basado en competencias, como orientación específica de la enseñanza-aprendizaje en la que basar la evaluación docente. Por último, analizamos el "quién" debe evaluar, presentando los distintos agentes de la educación superior que podrían ser responsables informadores en la misma. En este último apartado presentamos los avances realizados con respecto a la dimensionalidad de la evaluación docente, que han querido mantenerse en ese apartado para mantener la evolución histórica de los distintos aspectos estudiados en este ámbito.

2.1 Definición y evaluación del desempeño docente en la universidad

Como hemos podido observar en el capítulo anterior:

> Cada vez más, el proceso de enseñanza-aprendizaje se plantea mediante metodologías más activas que sitúan al estudiante en el centro de su propio aprendizaje y donde el profesorado tiene la misión de ser conductor del crecimiento personal y profesional del estudiante. Estos planteamientos representan nuevos retos para el profesorado ya que la nueva forma de ejercer la profesión docente puede requerir de unas habilidades y capacidades diferentes a las que se esperaban y se dominaban hasta ahora. (Torra Bitlloch y Esteban Moreno, 2012, p. 17)

Así, el planteamiento de un nuevo enfoque de enseñanza-aprendizaje ha traído consigo consecuencias que se han traducido en la necesidad de actualización del desempeño docente. De hecho, es clave para diferenciar a los profesores con un desempeño medio de los que destacan. Por ello, llegar a la definición del constructo de un 'buen docente', así como los

criterios de evaluación correspondientes retorna en especial importancia (Bakx, Baartman, y van Schilt-Mol, 2014).

Los temas de investigación sobre el profesorado han sido variados y cambiantes a lo largo de las últimas décadas. Por ejemplo, el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE, España) detectó que a lo largo de los años 90 la mayor parte de la investigación sobre el profesorado se enfocaba en el pensamiento del docente (Cerdán y Grañeras, 1998). Al mismo tiempo, empezaban a vislumbrarse trabajos orientados a la acción del profesor/a. En un estudio más reciente, Liu y Zhao (2013) realizaron un análisis de contenido sobre los temas publicados en los últimos años acerca de la evaluación docente, y los enfoques en los que estaban basados dichos estudios:

Tabla 2.1. Temas del análisis de contenido de artículos de revista (Liu y Zhao, 2013, p. 237).

Tema	Número	Porcentaje (%)
Evaluación docente en el contexto de la reforma curricular	5	3.62
Métodos de evaluación docente	17	12.32
Estudios diversos	29	21.01
Evaluación de desarrollo docente	16	11.59
Evaluación de desempeño docente	37	26.81
Eficacia docente	21	15.22
Pensamiento filosófico sobre la evaluación docente	13	9.43
	138	

También en esta línea, Bakx y otros (2014, p. 51) disciernen cuatro tradiciones investigadoras de los 'buenos docentes', que resumimos:

1. *Estudios sobre la percepción de la enseñanza ideal, incluyendo la investigación sobre ambientes de aprendizaje*. Los estudios desde esta perspectiva hablan de lo valorado que es tener una buena actitud ante la enseñanza, la capacidad de instrucción de contenidos y habilidades, la confianza que despierta el profesor, ser claro en sus explicaciones o tener sentido del humor, entre otras cuestiones.
2. *Investigación sobre eficacia*. Esta aproximación pone el foco en los resultados que tienen las acciones de los docentes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Los resultados de múltiples estudios apuntan hacia claves como: identificar el nivel adecuado de dificultad en la instrucción, diagnóstico eficaz de necesidades de aprendizaje, integrar nuevos aprendizajes o monitoreo del progreso y de la práctica continua.
3. *Estudios sobre el conocimiento profesional (teórico y práctico) de los docentes*. El conocimiento específico sobre el área como requisito se considera, junto a los

contenidos pedagógicos, vinculados directamente a la instrucción de calidad y esenciales para una educación de calidad.

4. *Investigación sobre la identidad profesional de los profesores*. Aquí, el docente es el centro de estudio, donde su personalidad es 'omnipresente'. Las características de la personalidad se añadirían a las anteriores perspectivas, si bien hay poca evidencia científica de que esto lleve a mejores resultados de aprendizaje por parte de los estudiantes.

Tomando esta diferenciación sobre las distintas maneras de interpretar la investigación hacia la descripción del 'buen profesor', nos centraremos a continuación en ahondar un poco en los tres primeros enfoques. Sabemos hoy que un estilo de enseñanza constructivista y con habilidades docentes promueve un mayor aprendizaje en los estudiantes que un enfoque centrado en el profesor (Gargallo, 2008). Por ello, partimos de la base de que la calidad de la enseñanza está asociada con diferencias en el aprendizaje de los estudiantes (Hallinger, Heck, y Murphy, 2014). Conociendo las implicaciones que tiene la docencia en el aprendizaje, debemos definir bien el desempeño docente, con el fin de llegar a un marco claro sobre el que plantear el presente estudio. En primer lugar, en el caso de las percepciones y concepciones, Ramsden (1992) realizó una descripción de tres casos que reflejaban lo que clasificó en tres enfoques docentes:

Tabla 2.2. Maneras de pensar y funcionar como docente.

	"Lo que dicen John, Andrea y Kevin"
Caso 1	• La enseñanza trata sobre transmitir conocimientos del personal académico a los estudiantes. • El aprendizaje del estudiante está separado de la enseñanza. • El aprendizaje del estudiante es un proceso de adquisición de nuevos conocimientos. • Los problemas en el aprendizaje son independientes de la enseñanza.
Caso 2	• La enseñanza trata sobre gestionar la actividad del estudiante. • El aprendizaje del estudiante está relacionado con la enseñanza. • Los problemas en el aprendizaje pueden arreglarse adoptando una estrategia de enseñanza correcta.
Caso 3	• La enseñanza trata sobre hacer posible que el estudiante aprenda contenidos. • El aprendizaje del estudiante es un proceso largo e incierto de cambios en la comprensión. • La enseñanza y el aprendizaje del estudiante son partes del mismo todo; comprender la manera de pensar de los estudiantes sobre el tema de la materia es esencial para una instrucción eficaz. • La actividad de enseñanza y el proceso de reflexión de la misma están inexorablemente vinculados. • Los problemas en el aprendizaje pueden ser dirigidos cambiando la enseñanza, pero sin certeza de éxito. Se necesita un monitoreo constante, pues las soluciones de ayer pueden no funcionar hoy.

Nota: Adaptación propia de Ramsden (1992, p. 15).

El autor muestra una teoría estructurada y progresiva. Primero, el buen profesor necesita conocer los contenidos y presentarlos de manera fluida. En la segunda teoría añade la necesidad de dominar técnicas como destrezas para su docencia. En tercer lugar, lo complementa con que el docente ha de comprender que con su enseñanza debe ayudar al estudiante a cambiar los conceptos y desarrollar ideas propias. De hecho, un estudio más reciente de Feixas (2010) corroboró la teoría de Ramsden, donde la enseñanza se concibe: a) como transmisión de conocimiento o información; b) como desarrollo de habilidades o destrezas en el estudiante; c) como cambio en la comprensión de la materia y desarrollo de nuevas concepciones. En definitiva, se trata de un ámbito importante a tener en cuenta a la hora de definir la evaluación docente, pues la concepción de docentes y estudiantes sobre el aprendizaje es relevante a la hora de evaluar la docencia (Ghedin y Aquario, 2008).

Qué hacen los buenos profesores es otra de las cuestiones que ha traído de cabeza a los investigadores en educación. Por ello, a día de hoy podemos tener claras algunas cuestiones fundamentales. Ya en 1985, fue realizado un estudio analizando las dimensiones perceptuales a la hora de valorar a un profesor, con 1.200 estudiantes en edad escolar. Los resultados arrojaron que las dimensiones eran las siguientes (Villa, 1985, p. 175):

- Aspectos personales, personalidad y carácter.
- Exposición clara y organizada.
- Relación con los alumnos.
- Entusiasmo e interés por la enseñanza.
- Calificación y comportamiento general justo y sin favoritismos.
- El «feedback» de los alumnos es una vía para ayudar al profesor a comprender mejor su comportamiento en el aula y para su perfeccionamiento.
- Se considera importante la incidencia de las actitudes del profesor en el aprendizaje: actitudes hacia el alumno, hacia la sociedad, hacia sí mismo y hacia su propio perfeccionamiento o formación.

En definitiva, hace décadas que se comenzaron a vislumbrar ciertos comportamientos como deseables para la eficacia del docente. En el ámbito de la educación superior, García-Valcárcel (1992) describió las características del “buen profesor” universitario. Entonces, los estudiantes valoraban las explicaciones claras, el conocimiento de la materia y la objetividad en las calificaciones como los aspectos más importantes. Sus docentes, por otra parte, consideraban muy importante la preparación de las clases. Si bien existieron discrepancias en las valoraciones entre ambos colectivos, se encontró, por ejemplo, que la estimulación y valoración del trabajo del estudiante se consideraba de relevancia desde ambas perspectivas.

Otros estudios posteriores, pudieron determinar que la docencia se ve influenciada por el ser, el actuar, el contexto de actuación, así como ciertos dilemas que suponen conflictos cognitivos y operacionales a los docentes. Así, algunos de estos son susceptibles de mejora, por lo que tanto la evaluación como formación del docente deben ir orientadas hacia dichos factores (Álvarez-Rojo, García-Jiménez y Gil-Flores, 1999).

De este modo, los estudios para encontrar las características de la buena docencia fueron evolucionando. Un autor de referencia sobre este aspecto es Ken Bain. Este autor quiso conocer qué hacían los mejores profesores, y tras su estudio y reflexión podríamos resumir algunas de las cuestiones que propone como claves (Bain, 2005):

- No se trataría solamente de dominar la materia, sino que los mejores docentes utilizan "su conocimiento para desarrollar técnicas que les permitan conocer a fondo principios fundamentales y conceptos organizativos que otros pueden utilizar para comenzar a construir su propia capacidad de comprensión y desarrollar sus capacidades" (Bain, 2005, p. 27). De este modo, el docente piensa *metacognitivamente*, incluyendo actuaciones para el control de sus propios procesos cognitivos, lo cual influye en mucho en la buena docencia.
- A la hora de preparar la docencia, se preocupa principalmente por aspectos de los objetivos de aprendizaje a desarrollar por los estudiantes, más que en cuestiones que debe hacer el docente.
- Tienen altas expectativas sobre sus estudiantes, y facilitan que estos muestren su razonamiento y actuar.
- Construyen entornos de aprendizaje donde crean oportunidades de aprendizaje para los estudiantes a través del enfrentamiento a problemas, desafíos, etc. En muchas ocasiones usan métodos en los que están presentes las condiciones de control percibido y colaboración por parte de los estudiantes.
- Confían en los estudiantes, mostrándose abiertos a escuchar sus reflexiones y razonamientos.
- Están dispuestos a enfrentarse a sus propias debilidades y errores, nunca culpando a los estudiantes de las dificultades que puedan encontrar.
- Sienten un compromiso para con la institución y la comunidad académica en particular.
- Intercambian con colegas y participan en foros para mejorar su docencia.

Además, otra cuestión importante que deben abordar los buenos profesores es la gestión de los "antiguos" modelos de cognición de los estudiantes a la hora de aprender. Así, tomar estos modelos como referencia para poder cambiar las concepciones de los estudiantes es clave para lograr la comprensión en el aprendizaje (Bain y Zimmerman, 2009).

A través de un interesante estudio, Hativa, Barak, y Simhi (2001) trataron de identificar las características de los docentes universitarios sobresalientes, con el fin de describir las acciones del 'buen profesor'. Estos docentes creen y conocen la importancia de la organización de la clase, de la claridad de la enseñanza, de involucrar al estudiante haciendo interesante la clase, o de crear un ambiente agradable en la clase. Además, llevan a cabo estas creencias mediante estrategias que ayudan a la claridad (simplificar explicaciones, dar buenos ejemplos e ilustraciones, evitar errores en la presentación, hablar marcada y claramente), vinculan la clase con la anterior, repiten y detallan los puntos difíciles y presentan desafíos. Asimismo, mantienen una relación (o *rapport*) positiva con el estudiante, le motiva hacia el trabajo y los retos académicos. Por último, manifiesta altas expectativas en sus estudiantes. En lo que respecta a las estrategias, cabe señalar que también se identificaron otras estrategias útiles para la efectividad de algunos docentes. Esto nos indicaría que los docentes pueden realizar múltiples combinaciones en cuanto a las estrategias para lograr el aprendizaje, y que no hay un camino concreto. Aun así, sí conocemos algunas características que facilitarán este camino, tal como estamos especificando en este apartado.

Asimismo, desde un planteamiento de eficacia para definir al 'buen profesor', la cuestión que debe quedar clara en un primer momento es la deseable complejidad de la enseñanza-aprendizaje. Defendiendo el hecho de que existen diversas metodologías y estilos de lograr el aprendizaje, se plantean principios amplios y útiles como guía para la docencia eficaz (Casey, Gentile y Bigger, 1997). En el ámbito escolar se trata de un área de investigación ampliamente estudiada a lo largo de las últimas décadas, con resultados rigurosos y orientados a la mejora de la escuela (López-Cobo y González-López, 2011; Martínez-Garrido, 2015; F. Javier Murillo, 2004, 2008b) .Un ejemplo de este planteamiento es el de Tejedor y García-Valcárcel (2010), quienes identifican comportamientos que llevan a alcanzar logros pretendidos.

Como podemos advertir de la Tabla 2.3., se identifican como factores importantes la preparación de la docencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la interacción de calidad docente-estudiante, así como la adecuación de las tareas y la evaluación.

Tabla 2.3. Conductas docentes asociadas con una mayor eficacia.

En la preparación de la actividad	Revisión de los requisitos previos para el aprendizaje. Revisión de programas. Preparación de recursos (infraestructura de aula, disponibilidad de material…)
En el proceso informativo	Estructuración de contenidos. Fluidez y adecuación en el ritmo de presentación. Presentación activa de los contenidos. Diversidad de tareas. Cesión de la responsabilidad al alumno. Seguimiento del trabajo autónomo. Agrupamiento flexible del grupo. Entusiasmo.
En la comunicación interactiva	Nivel adecuado y claridad en las preguntas. Suficiente tiempo de espera a las respuestas. Confirmación positiva a las respuestas correctas. Explicar la incorrección en las respuestas erróneas. Procurar evitar el miedo al error.
En el trabajo autónomo	Previamente justificado. Ajustado a la tarea desarrollada. Creativo y variado. Evaluado rápidamente.

Nota: Adaptación propia de Tejedor y García-Valcárcel (2010, p. 443)

En esta línea, un análisis comparativo de Pozo-Muñoz y otros (2011), resume las dimensiones que consideran en la evaluación docente distintas universidades europeas y que se detallan en la Tabla 2.4. Como se observa en dicha tabla, son muchos los factores de la docencia que se corresponden con cuestiones susceptibles de evaluación y formación. Los factores basados en la planificación, implementación de metodologías, así como la evaluación, junto con algunas relacionadas con la interacción, la comunicación, el feedback, se postulan como áreas importantes a la hora de evaluar la docencia.

Como veremos más adelante, son múltiples los estudios realizados sobre el desempeño docente, tanto conceptuales como basados en la práctica docente (Biggs, Kember, y Leung, 2001; Darling-Hammond et al., 2011; Darling-Hammond, Newton, y Wei, 2013). Además de los elementos que comenzamos a vislumbrar a través de los distintos estudios, también han sido estudiados otros aspectos como el compromiso, el respeto o el retar intelectualmente al estudiante (Ramsden, 1992).

Por otro lado, desde el enfoque de aprendizaje centrado en la resolución de problemas planteado desde la universidad de Sherbrooke, cambia el paradigma de aprendizaje y por lo tanto el de enseñanza, y con él, la función docente. Desde este paradigma, el aprendizaje no pretende acumular conocimiento sino resolver problemas; el enseñar no consiste en transmitir conocimientos sino proponer y contextualizar problemas de manera sistematizada,

proporcionar las condiciones, orientar y elaborar herramientas de evaluación; y el énfasis ha de estar en que el estudiante aprenda a aprender de manera continua (De Ketele, 2003).

Tabla 2.4. Análisis comparativo de las dimensiones de evaluación (Pozo-Muñoz et al., 2011, p. 154).

Dimensiones	Universidad de Oxford	Universidad de Oslo	Universidad de Viena	Universidad de Bolonia	Universidad de Groningen
Calidad de la enseñanza	X		X	X	X
Clarificación de objetivos	X				
Adecuación de la evaluación	X	X	X		X
Adecuación Plan de Estudios (carga docente, programa…)	X	X	X	X	X
Habilidades generales	X				X
Motivación y clima de aprendizaje	X	X		X	
Resultados académicos	X		X		
Seguimiento del aprendizaje	X				X
Difusión programa		X			
Recursos e infraestructuras	X	X		X	
Satisfacción general				X	X

Las metodologías docentes en red o basadas en sistemas virtuales, la acción tutorial dentro de un sistema de tutorías orientador, informador y formador, la evaluación dentro de un sistema coherente y adecuado, así como el cumplimiento de la programación teórica y práctica son otras cuestiones que se convierten en necesarias para ser considerado un buen profesor (González-López, 2006).

Asimismo, no solamente se consideran variables relacionadas con la metodología docente, sino que para la docencia de calidad comienzan a tomar parte otras. La satisfacción del alumnado, o la formación fundamentada en competencias académicas son algunas de ellas. Estas competencias académicas se relacionan con habilidades tales como la reflexión y el autoaprendizaje, el dominio de estrategias para resolver conflictos o la destreza para fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida (Pozo-Muñoz et al., 2011). De hecho, para Fernández-March (2003) un pilar fundamental de la profesionalidad del docente es la reflexión sobre la práctica. Donald A. Schön es el autor defensor del profesor como "profesional reflexivo", que reflexiona sobre su acción. Desde una reflexión planificadora, previa a la formación; una activa, que se

realiza a lo largo de la práctica; y otra postactiva, llevada a cabo después de la actividad formativa, el docente ha de contrastar y documentar sus reflexiones, con el fin de mejorar su práctica. Así, este autor propone una visión de la reflexión docente mediante fases o etapas a lo largo de su actividad (Schön, 1998) (profundizamos más sobre este autor y su tesis en el capítulo III, p. 153).

Por ello, definir el desempeño docente que se pretende alcanzar, o el 'buen docente', será clave como primer paso para la evaluación. Por último, cabe destacar otra propuesta, en este caso de Pratt (1997), quien propone la división en tres (planificación, implementación, evaluación) de los aspectos de la enseñanza que han de ser evaluados. Además, en este caso podemos observar cómo el dominio del contenido es clave desde su perspectiva. Asimismo, concreta en su formulación los métodos de recogida de información a utilizar y a quién/es implicar en la evaluación:

Tabla 2.5. Enfoques sustanciales de evaluación[13]

Un ingrediente esencial de cualquier enfoque es el **contenido**, como esencia de la identidad de la mayoría de docentes en educación superior. La profesión, la disciplina o el oficio, son aspectos sustanciales de la identidad académica.

Planificación: evaluación de intenciones y creencias.	Qué evaluar	1. Dominio de la materia. 2. Selección del contenido. 3. Adecuación de las metas/objetivos. 4. Adecuación de los materiales del curso. 5. Articulación con otros elementos programáticos. Los documentos como syllabus, guías, proyectos, constituyen fuentes de información sobre la planificación donde observar evidencias e intenciones.
	Dónde observar	Utilizar una 'memoria reflexiva' escrita por el docente para mostrar creencias ocultas sobre los documentos de planificación. Reunirse con el docente para comentar: syllabus, tareas y la 'memoria reflexiva'. Hacer preguntas sobre sus expectativas de aprendizaje, los debates que espera despertar, los autores clave y por qué lo son, las tareas, los criterios de evaluación y su evolución o no, su aportación general, etc.
	A quién/es implicar	Evaluación de pares, revisión de colegas. Como en el caso de la investigación, podrían ser pares de otra institución para dar imparcialidad a la evaluación.

[13] Substantive approaches to evaluation. (Pratt, 1997, p.30)

Implementación: evaluación del ajuste entre acciones, intenciones y creencias.	Qué evaluar	*Cómo se hace*. Ha de estar vinculado con la planificación, existir evidencia de acuerdo entre las acciones del docente y lo que expresa en la planificación.
	Dónde y cómo observar	Observación entre pares/ observación de clases. Para ello (a partir de la American Association for Higher Education): Hacer las observaciones como parte de un proceso de consulta que incluya visitas pre-post observación. Vincular las observaciones a la revisión de los distintos materiales docentes. Utilizar un enfoque grupal y trabajar en grupos pequeños. Estar abiertos al aprendizaje.
	A quién (no) implicar	Implicar a los colegas. No implicar a los estudiantes (su evaluación es más útil sobre lo aprendido).
Resultados: evaluación del estudiante sobre el aprendizaje, el curso y el docente.	A quién implicar	Estudiantes como fuente necesaria de evidencia, no del proceso (serviría para la mejora de la docencia), sino sobre los resultados (efectos de la docencia).
	Qué y cómo evaluar	Estimación del progreso en las metas del curso. Información sobre aprendizajes adicionales. Valoración general del valor del curso. Valoración general de la eficacia del docente.

Nota: Resumen de elaboración propia a partir de la revisión de Pratt (1997, pp. 30-36)

Con esto, comprobamos que el dominio de la materia es una característica generalmente defendida en la tradición investigación sobre el 'buen docente', tal y como discernimos anteriormente:

> Una característica distintiva de los profesionales es que conservan el conocimiento teórico en el que basar sus actividades. Este marco de conocimiento es más que una serie de técnicas y reglas. Es un patrón ordenado de ideas y evidencia que usa un docente profesional con el fin de decidir una línea de actuación apropiada de entre muchas opciones posibles[14] (Ramsden, 1992, p. 9).

Queda claro que se trata de un tema ampliamente estudiado, y que requiere aún de mayor profundización, dada la relevancia del tema de estudio. Con todo lo planteado hasta el momento, podríamos entender de manera general por desempeño docente:

[14] A distinctive characteristic of professionals is that they retain theoretical knowledge on which to base their activities. This body of knowledge is more than a series of techniques and rules. It is an ordered pattern of ideas and evidence that a professional teacher uses in order to decide an appropriate course of action from many possible choices (Ramsden, 1992, p.9).

> …Cumplir con una responsabilidad, hacer lo mejor posible aquello que uno está obligado a hacer; es la forma como se cumple con la responsabilidad en el trabajo, involucra de manera interrelacionada los saberes, habilidades, actitudes y valores (competencias) que cada uno va acumulando, siendo posible su mejoramiento y el logro de niveles cada vez más altos (Tejedor y García-Valcárcel, 2010, p. 441).

Conforme al paradigma que profundizamos tanto en el capítulo primero como en el actual, se comienza a requerir que el docente responda con una planificación, metodologías y evaluación, entre otras, acordes que logren en el estudiante un aprendizaje activo y profundo. Ya en 1996, en el "*Informe Delors*" citado anteriormente se especificó:

> Por tanto, a los docentes les concierne también este imperativo de actualizar los conocimientos y las competencias. Hay que organizar su vida profesional de tal forma que estén en condiciones, e incluso que tengan la obligación, de perfeccionar su arte y de aprovechar las experiencias realizadas en las distintas esferas de la vida económica, social y cultural. (UNESCO, 1996, p. 37).

- **Rol docente vs. Rol investigador**

Desde hace tiempo se viene defendiendo el hecho de que el éxito de una institución educativa pasa en gran parte por la eficacia y eficiencia de su personal docente (De Miguel, 2003a; Tejedor, 2012). Hasta el momento, la Ley Orgánica de Universidades (LOU) del Estado español reclama una "docencia de calidad", pero no se establecen los criterios que determinan las funciones que suponen méritos docentes. Sin embargo, en muchas ocasiones lo que ha primado es la actividad investigadora a la hora de medir la docencia (De Miguel, 2003a). Son muchos los estudios que señalan hacia una necesaria complementariedad entre la docencia y la investigación del profesor. Al mismo tiempo, no hay garantías de que la investigación conlleve una mejor docencia (Brew, 2010; De Miguel, 1998; Hattie y Marsh, 1996; Marsh y Hattie, 2002). Se trata de una cuestión controvertida.

Desde el planteamiento de De Miguel (2003a), se abren dos perspectivas, una más centrada en la actividad investigadora, más relacionada con el 'saber', con la transmisión del conocimiento. Por otro lado, el otro enfoque ve al docente como dentro de una institución que trata más de dar respuesta a las demandas de la sociedad, tanto económicas como culturales, y que tiene que lidiar entre el Estado, el estamento académico y al mismo tiempo con las necesidades sociales y de mercado. Asimismo, este autor postula que si docencia e investigación requieren de funciones y criterios de evaluación diferentes, las instituciones habrán de definir el desempeño de la función docente de manera rigurosa y sistematizada. Al mismo tiempo, también sabemos que la docencia sin investigación vinculada a la innovación

docente está lejos del camino de la mejora (Martín-Díaz, Gutiérrez-Julián, y Gómez-Crespo, 2013), así como que la investigación sobre la propia práctica puede ser una estrategia para el desarrollo docente muy positiva (Rodríguez-Espinar, 2003). Históricamente, la promoción de la docencia ha venido dada por los progresos en el área investigadora, y son muchos los autores que proclaman una separación entre ambos mundos, relacionados, como hemos mencionado, pero con funciones distintas (De Ketele, 2003).

Además, las nuevas prácticas educativas universitarias exigen el aseguramiento de una calidad docente que ha de ser equilibrada con el desempeño investigativo, así como medido mediante sistemas internos con criterios y objetivos claros. De este modo, se podrá dar al profesorado la oportunidad de mejorar su desempeño y desarrollar su perfil profesional en ambos aspectos, así como de abrir vías para el alcance de la excelencia docente (Villa, 2008).

En definitiva, es importante analizar en qué consiste la mejora sobre el desempeño docente orientada al aprendizaje activo del estudiante. Son múltiples los estudios realizados al respecto y que han ido aportando luz a esta cuestión. Por ello, es necesario estructurar cuáles son las claves del quehacer del docente a la hora de responder a una enseñanza orientada al aprendizaje profundo, a las metodologías activas, al aprendizaje reflexivo, al aprendizaje orientado a la autonomía del estudiante… Es decir, qué ha de hacer un/a profesor/a que quiere que sus estudiantes se desarrollen como profesionales competentes y aprendan a lo largo de la vida.

Como hemos analizado, la investigación educativa ha ido avanzando en la profundización sobre el desempeño docente. Además, la universidad viene detectando la importancia de la función docente. Un reflejo de ello serían las asociaciones que se han ido conformando al respecto en las últimas décadas, como son, entre otras, la SEDA (Staff Educational Development), la HERDSA (Development Society of Australia), el ICED (Consortium for Educational Development) y la AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire). En el ámbito estatal encontramos la AIDU (Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria) o RED-U (Red Estatal de Docencia Universitaria) (Fernández-March, 2003). Estos grupos tratan de avanzar en lo que respecta a la formación de los docentes, a encontrar soluciones a las problemáticas que se van creando en torno a este tema, y del cual hay que actualizar información, saberes y prácticas. Podemos ver por tanto que se trata de un tema de actualidad desde hace tiempo. Con todo, sigue sin existir una definición consensuada de lo que es ser un "buen profesor", al menos a nivel universitario. Aun así, la investigación ha

ido alcanzando algunos consensos, que Tejedor (2009, pp. 85-88)[15] llama cuestiones para la evaluación del desempeño docente, y que resumimos a continuación:

a) *Se trata de un proceso que debe orientarse a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza a fin de contribuir progresivamente a su mejora*. Un programa de evaluación docente debe realizarse para aumentar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto supone dos retos:
   - Aplicar instrumentos adecuadamente diseñados, recogiendo información de fuentes múltiples, y tener en cuenta distintas variables contextuales, con el fin de obtener información, objetiva, fiable y válida sobre la función del docente.
   - Diseñar estrategias de formación del profesorado derivadas de los resultados de dichos instrumentos.

b) *Se pretende informar al profesor para ayudarle a cambiar*. La evaluación, concebida como un mecanismo de innovación, puede ser muy poderosa. Se trata de configurar la evaluación como un proceso orientado a la acción, a la toma de decisiones, donde el docente es parte de su propio proceso de mejora. El reto aquí está en lograr que docentes y estudiantes perciban la utilidad de dicho procedimiento evaluativo.

c) *Se trata de conseguir una utilidad efectiva del conjunto del proceso como recurso de promoción y perfeccionamiento docente.* Las propuestas formativas deben estar orientadas al desarrollo profesional como un proceso planificado. En él se desarrollarán tanto conocimientos y destrezas como actitudes positivas hacia el quehacer docente. Las formaciones orientadas al desarrollo profesional deberán cumplir requisitos como la clarificación del perfil docente, el compromiso, la reflexión sobre la práctica, evitar actividades puntuales, la colaboración y utilidad de las formaciones. En definitiva, los elementos destacados para la profesionalización docente serían:
   - Realizar un análisis de manera sistemática de la propia práctica,
   - Lograr una actitud de mejora continua y permanente,
   - Dominar un conjunto de competencias docentes,
   - Alcanzar una capacitación orientada a la toma de decisiones apropiadas.

d) *La evaluación permite investigar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Una de las conclusiones a las que ha podido llegar la investigación es que no hay "recetas"

[15] Los títulos de (a), (b), (c), y (d) que aparecen en cursiva son citas textuales, el texto que continúa es un resumen de elaboración propia.

> para la docencia, ni métodos más eficaces que otros. Aun así, existen comportamientos docentes que ayudan más que otros a lograr los objetivos pretendidos. La investigación sobre eficacia docente nos permite conocer que cuestiones como la motivación del estudiante, o adecuar los aprendizajes al contexto psicológico y social, ayudan a la consecución de objetivos.

En definitiva, desde este enfoque no se trata de que los docentes sean técnicos, sino "profesionales expertos en procesos de enseñanza aprendizaje" (Tejedor y García-Valcárcel, 2010, p. 441). Construir y evaluar de manera sistematizada las prácticas de los docentes para lograr profesionales transformadores, actores del cambio, se convierte en una tarea imprescindible en esta configuración. Habrá que ser bien cuidadosos con no limitar ni coartar los distintos estilos posibles de enseñanza del profesorado, así como ajustar al contexto las mediciones que se hagan, al igual que examinar bien las consecuencias de dicha medición (Cisneros-Cohernour, 2008). Aun y todo, como hemos podido observar, la evaluación supone la vía utilizada a la hora de ir orientando la mejora del desempeño docente. De hecho, "la evaluación docente es actualmente la principal herramienta fomentada para mejorar la docencia"[16] (Darling-Hammond, 2012, p. 9).

Lo que hemos podido aclarar hasta el momento es que, en primer lugar, para enseñar hay que saber. Además, sabemos que la enseñanza tiene un carácter intencional, es decir, no basta con saber sino que hay que querer enseñar lo que se sabe. Añadiríamos que aprender a enseñar requiere un trabajo continuo y cambiante, dadas las circunstancias del avance continuo en el estudio sobre la enseñanza-aprendizaje, así como las diversas características de los estudiantes. Por ello, las perspectivas actuales apuntan hacia una profesionalización del docente, y es por ello que tanto las evaluaciones como las formaciones puntuales, han de encaminarse hacia esta continuidad (Martínez, Cegarra, y Rubio, 2012).

> Desde esta perspectiva de evaluación, la evaluación docente, en este caso en el ámbito universitario, no puede tratarse ni de una tarea de control externa, ni de un mero trámite burocrático-administrativo, sino de un proceso de intercambio y comprensión de información sobre los acontecimientos que tienen lugar en un aula universitaria y que están relacionados con el tipo de actividades que se llevan a cabo, con el tipo de materiales utilizados, con la metodología empleada por el profesor, con las inquietudes e intereses del alumnado, con las relaciones y el clima de clase, etc. Un proceso de evaluación por y para los protagonistas, es

[16] "Teacher evaluation is currently the primary tool being promoted to improve teaching." (Darling-Hammond, 2012, p. 9)

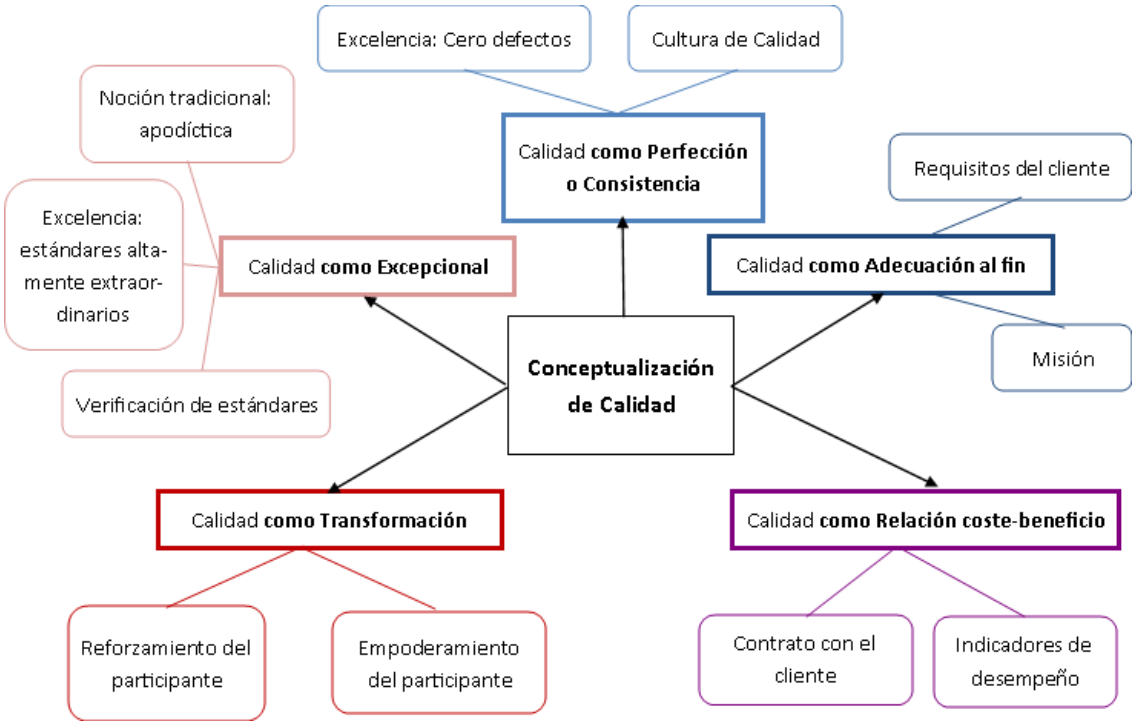
decir, llevado a cabo por el profesorado, contando siempre con las perspectiva del alumnado, con la finalidad de crear estrategias docentes que mejoren tanto el aprendizaje de los/as estudiantes como la formación de los/as docentes. (Alcaraz, Fernández, y Sola, 2012, p. 28).

Por todo lo anterior, entenderemos:

(…) de la misma forma que De la Orden (1992) y De Miguel (1994) que la evaluación del profesorado es un proceso de recogida sistemática de información, análisis e interpretación de los resultados de la labor docente, para a continuación emitir juicios de valor como base de la toma de decisiones. (Muñoz-Cantero, Ríos-de-Deus, y Abalde-Paz, 2002, p. 105)

2.2 Para qué evaluar: calidad de la docencia.

Profundizamos a continuación en el término calidad en la educación superior, para después analizar las implicaciones en la evaluación de la docencia. Harvey y Green (1993) afirman que la naturaleza del concepto de calidad puede ser abordada desde distintas perspectivas. El usuario, las circunstancias, o los puntos de referencia, que pueden ir desde una concepción de umbrales hasta una de procesos, hacen que el concepto de calidad pueda ser interpretado de diferentes modos. Estos mismos autores proponen una clasificación de las distintas conceptualizaciones del término calidad que se podría resumir en el siguiente mapa:



Fuente: Elaboración propia.

Figura 5. Resumen de la diferentes conceptualizaciones de calidad según Harvey y Green (1993).

Los autores comienzan por la descripción más tradicional de calidad, que identifican como *excepcional*, donde el concepto de calidad tendría tres acepciones:

a) Calidad desde la noción tradicional de elemento exclusivo o inalcanzable, sólo para una élite. El aseguramiento de la calidad desde esta perspectiva sería evidente y apodíctico debido a su propia identidad. Esta concepción no es de gran utilidad debido a que no existe una definición o determinación del significado de la calidad, por lo que esta no puede ser medida o evaluada.
b) Calidad como excelencia, en el sentido del cumplimiento de estándares extraordinariamente altos. Desde esta concepción, la calidad solamente se puede alcanzar bajo circunstancias limitadas. Se diferencia de la anterior en que identifica los componentes de la excelencia, asegurándose de que sean prácticamente inalcanzables. En muchas ocasiones la excelencia se medirá desde la reputación y el nivel de recursos de la institución (elementos que habitualmente irían de la mano). De nuevo los autores la juzgan como una medida absolutista de la calidad.
c) La calidad como verificación de estándares, donde los criterios son alcanzables y se diseñan para descartar elementos "defectuosos". Se trata de una medida de control, donde aquellos que cumplan con los criterios operacionalizados pasan el umbral de calidad. La mejora de la calidad se enfoca desde el mejoramiento en el diseño y contenido, así como en la validación de procedimientos. Muchas veces los gobiernos se emplazan en este enfoque de alcanzar los estándares. Para los autores el problema radicaría en que este enfoque asume de manera implícita que los estándares son "objetivos". Sin embargo, se trata de conceptos que deben ser renegociados de manera continua, y que dependen de las circunstancias. Por ello, afirman que su elaboración es difícil, a pesar de ser muchas veces el enfoque tomado por las evaluaciones externas. Asimismo, estos autores abogan por ser cautelosos con la idea de competición y "oportunidad para todos" proporcionada por un enfoque de estándares universales, donde todos se comparan para cumplir con lo mismo. Si fuera así, se perdería la idea de que la calidad implica algo 'por encima de lo habitual'.

Por último, como idea principal de la calidad como excepcional, los autores afirman que esta idea de calidad como control no es útil en un entorno educativo.

En segundo lugar, los autores identifican la calidad como *perfección o consistencia,* que dividen en dos características relacionadas entre sí:

a) Calidad como excelencia en términos de "Cero defectos", en el que se enfatiza el 'buen hacer' y la calidad como algo que todos pueden tener. Desde este enfoque, se realiza

una diferenciación entre calidad y estándares, donde la calidad se ajustaría a un requisito particular, que no tiene por qué ser un estándar en sí mismo. Este ajuste a un requisito predefinido y medible proviene de distintos estándares con referencia externa. Así, el fin es alcanzar lo 'perfecto', en el sentido de asegurar que todo es correcto y no hay fallos. Además, se añade que esta concepción encarna una calidad desde la prevención, más que desde la inspección o control. Por ello, los autores lo ligan directamente con la noción de cultura de calidad, que se define a continuación.

b) La cultura de calidad se distingue porque todos los miembros de la organización son responsables de la calidad de la misma. Así, no sólo se relaciona con las necesidades de los usuarios, sino también en cada nivel de la institución. Se trata de una perspectiva contraria al control de calidad, pues su enfoque es de prevención y donde todos los agentes estén involucrados. Por ello, se trata de una excelencia en términos de proceso, y donde no se trata de buscar una base para la comparación con otros.

En definitiva, esta noción relativa (no absolutista) de la calidad podría ser más apropiada para la educación superior. Sin embargo, una vez más resulta dificultoso plantear 'cero defectos' o un 'todo bien a la primera' cuando hablamos de educación. El fin último de la educación superior está más en el desarrollo del estudiante, lo cual requiere de un proceso de re-conceptualización continuo.

En tercer lugar, Harvey y Green (1993) describen la calidad como *adecuación al propósito o fin* del producto o servicio. La calidad será juzgada en la medida en que el producto o servicio se adecue al fin y sea definido como funcional. Por ello, no se trata de una definición elitista. Surge como una manera de aprovechar las medidas del enfoque de perfección, para asegurar que lo que se mide como perfecto sea algo de utilidad. Sin embargo, se hace difícil medir tanto lo que es adecuado, como cuál es el fin. Así, los autores plantean una diferenciación de conceptos, uno para cuando el cliente es el fin, y otra para cuando el proveedor es el fin.

a) Calidad desde una perspectiva de adecuación al fin o de ajuste a un propósito, teniendo como fin los requisitos del 'cliente'. Este punto de vista proporciona un modelo para especificar lo que debería ser un servicio de calidad, desde un enfoque de desarrollo cambiante. La dificultad reside en, ¿y si el centro está en definir las necesidades futuras de los usuarios para poder medirlas? Además, en ocasiones no siempre el usuario está en posición de especificar sus requerimientos, como ocurre en múltiples ocasiones con los estudiantes. Igualmente, en educación superior identificar quién es el cliente claramente resulta confuso.

b) Cuando la calidad trata de satisfacer los requisitos del proveedor. Los autores lo identifican con el cumplimiento de los objetivos establecidos por la institución, a través de su misión. Desde esta configuración, cada institución debe diseñar su propio hueco en el mercado, convirtiéndose este en el fin de la institución. Es en este contexto en el que aparecería la garantía de calidad, con el fin de garantizar que existen mecanismos y procedimientos para asegurar que se está proporcionando la calidad deseada. Es en estos términos en los que se enclavan las auditorias. Así, la propia institución define su calidad y estándares, siendo el proceso de auditoria (externo) el que evalúa si ese sistema de garantía de calidad está logrando sus objetivos. Ahora, los autores critican abiertamente el aseguramiento de la calidad como definición de calidad en sí misma. Un *label* de calidad sobre los mecanismos de garantía no informa sobre la calidad en sí misma, sino de si existen mecanismos para medir la calidad en la institución. Por ello, se debe poner énfasis en que la garantía de calidad es sobre la gestión de la práctica, siendo una aproximación sistemática para hacer las cosas bien.

De ahí que los autores sugieren que la dificultad radica en definir cuáles son o deberían ser los propósitos de la educación superior. Asimismo, los distintos agentes de la educación superior podrían tener diferentes perspectivas sobre los fines de la educación superior. Así, las instituciones pondrán el énfasis en distintos elementos según su propósito.

En cuarto lugar, se define la calidad como una *relación de coste-beneficio*, que califican de populista de "obtienes por lo que pagas". De nuevo se vuelve a la noción tradicional de calidad como algo excepcional para pocos. Además, los autores indican que detrás de esta aproximación estaría el concepto de rendición de cuentas. Son dos las posibilidades que se distinguen a partir de esta concepción.

a) Indicadores de desempeño, diseñados con la finalidad de realizar un seguimiento de la efectividad del sistema de educación superior y para que las instituciones puedan monitorear su propia eficiencia y eficacia. El peligro que observan los autores es que estos indicadores son mejores midiendo la eficiencia que la eficacia. Así, creen que se ha de tener cuidado con perder aspectos cualitativamente importantes del desempeño y progreso.
b) Al referirse al contrato con el 'cliente', los autores se refieren a lo que los clientes pueden esperar por lo que han pagado. Se trata de un diseño creado para tener un efecto sobre la competición. Su impacto en la calidad es discutible, pues no aportarán

mucho si se basan en cumplir con estándares producidos para la satisfacción de los estudiantes.

Por último, estos autores distinguieron una conceptualización de la calidad como transformación. Desde una comprensión de la educación no como un servicio a un cliente, sino como un proceso de transformación del participante, sea estudiante o investigador/a. Por ello, crean dos distinciones, la noción de *calidad transformativa* reforzando al participante o empoderando al participante.

a) Calidad transformativa reforzando al participante, desde una perspectiva de no sólo proporcionar una educación que provoque cambios en el estudiante, sino que lo mejore. Así, emerge aquí la noción de valor añadido, que define la experiencia educativa en términos de potenciamiento de los conocimientos, capacidades y habilidades de los estudiantes. A diferencia de otros anteriores, se trata de un enfoque que busca profundizar también en lo cualitativo. Los aprendices deben ser tanto el centro del proceso de aprendizaje como del proceso de evaluación del aprendizaje. Colocar al aprendiz en el centro pone el énfasis de las medidas de valor añadido de reforzamiento hacia las de empoderamiento.
b) Empoderar al participante es el segundo elemento de la calidad transformativa, que pretende dar poder a los participantes para que puedan influenciar su propia transformación. De este modo, los autores defienden la implicación de los participantes en la toma de decisiones y en los procesos que afectan su propia transformación. Proponen el empoderamiento de los estudiantes mediante cuatro vías: evaluación del estudiante, proporción y responsabilidad en el seguimiento de estándares mínimos, dándoles control sobre su propio aprendizaje y desarrollando su capacidad crítica. Así, defienden que el empoderamiento deba estar en el centro de una cultura de calidad en educación.

Basándose en este artículo analizado, un documento del "*Center for Higher Education Policy Studies*"[17] (CHEPS, 2012) resume este planteamiento en tres enfoques desde los que mirar la calidad: en el cumplimiento, en el propio interés o en la ética. Por ello, afirman que los procesos de calidad provocarán distintas reacciones dependiendo del lugar desde el que se coloque este foco. De hecho, sugieren incluso la oposición entre enfoques, como son una "cultura de cumplimiento", más relacionada con el control y la presión externa, en

[17] Se trata de un instituto de investigación de la Universidad de Twente.

contraposición a un enfoque de "cultura de calidad" más propio de los procesos actuales. Es por ello que ya en los 90 Harvey y Green (1993) defendían que a la hora de evaluar la calidad es esencial entender estas distintas concepciones, pues nos hablan de las preferencias de los distintos agentes.

Continuando con el concepto de calidad, se puede decir que este ha ido evolucionando a lo largo de los años. Desde la perspectiva de que todo programa o modelo desarrollado en torno a la calidad lleva tras de sí una filosofía o planteamiento, a lo largo de los años se han ido definiendo distintos modelos basados en enfoques diversos.

Autores de referencia en este ámbito fueron Van Kemenade, Pupius y Hardjono (2008), quienes más de una década después que los pioneros, desarrollaron el concepto en vistas a una actualización del mismo. Estos autores plantean el concepto de calidad mediado por 4 componentes:

1. *Objeto*: El "qué" estamos evaluando. El objeto puede ser un producto, un proceso o un sistema. Debe quedar claro cuál es el objeto de calidad. Digamos que no es lo mismo poner el foco en el curriculum que en la guía docente, en la organización del curriculum o en el contenido del mismo, en el docente o en la materia, etc.
2. *Estándares*: "qué características" se van a considerar y con "qué estándares" vamos a evaluar su calidad. Es importante determinar las categorías, la métrica, el comportamiento, o lo que vayamos a utilizar como muestra del proceso para ser comparado y declarado aceptable o no. Dependiendo de si evaluamos curriculum, al estudiante, etc., definiremos también qué especificaciones serán tenidas en cuenta.
3. *Sujeto*: "quién establece los estándares". Quién decide qué es importante a considerar y quién decide los estándares a considerar es otro aspecto a tener en cuenta. En educación se habla de agentes o "stakeholders". Así, se pueden diferenciar los agentes internos (distinto personal de la institución) de los externos (desde alumni hasta gobierno, socios, escuelas de origen, etc.).
4. *Valores*: los objetivos de cada uno de los agentes puede ser diferente. Aquí entrarían en juego los valores. Se trata de descubrir los distintos sistemas de valores y clasificarlos de manera homogénea. Estos autores presentan cuatro sistemas de valores diferenciados (ver Tabla 2.6).

Tabla 2.6. Resumen del sistema de valores en calidad y gestión de calidad.

	Valor	Descripción de calidad desde este valor
1	Control	"La medida en la que los objetos se ajustan a los estándares. En educación podría significar: ¿provee la educación a la sociedad de graduados que tienen el conocimiento y habilidades que la sociedad demanda?"[18] (Van Kemenade et al., 2008, p. 179).
2	Mejora continua	"La medida en que el objeto excede las expectativas del usuario. En educación podría significar: ¿se han sobrepasado los resultados de aprendizaje que son demandados por los estudiantes y el mundo laboral?"[19] (Van Kemenade et al., 2008, p. 179). Así, se centra en los resultados y el éxito. En este sistema de valores el usuario tiene un rol relevante para evaluar el éxito alcanzado.
3	Compromiso	"La medida en que las metas de todos los agentes son alcanzadas, teniendo en cuenta el 'aquí y ahora', así como el futuro. En un contexto de educación esto podría ser: ¿se transforman los estudiantes en ciudadanos del mundo?"[20] (Van Kemenade et al., 2008, p. 180). Se trata de que las organizaciones tengan cierta flexibilidad. Las personas son miembros de una comunidad que va en busca de cierta armonía.
4	Descubrimiento/Innovación	"La medida en que las metas de todos los agentes serán alcanzadas en el futuro. Desde la educación esto vendría a representar: ¿han madurado los estudiantes para ser líderes en la sociedad futura?"[21] (Van Kemenade et al., 2008, p. 181). Desde este paradigma, las propias organizaciones tendrían competencia intelectual, y se orientan hacia la creatividad.

Nota: Elaboración propia a partir de Van Kemenade, Pupius y Hardjono (2008).

En esta tabla (Tabla 2.6) se presenta un modelo que estaría defendiendo una manera de explicar el desarrollo real en las distintas gestiones de calidad, tanto interna como externa. La importancia de hacer hincapié en la mejora más que solamente en el control, así como el compromiso de sus componentes y la relación con el entorno, son cuestiones clave para lograr que las organizaciones cambien hacia la innovación (Van Kemenade et al., 2008). Así, parece que las evaluaciones institucionales han ido evolucionando en este sentido, desde lo puramente controlador hacia un sentido de mejora continua, lo cual arroja mayores posibilidades y armonía.

[18] "The extent to which the object fits to the standards. In the educational setting this could mean: does education provide society with graduates that have the knowledge and skills society needs?"

[19] "The extent to which the object exceeds the expectations of the customer. In an education stetting, this could mean: are the learning results that are asked for by students and the world of work exceeded?"

[20] "The extent to which the goals of all stakeholders are fulfilled, taking into account here and now and the future. In an educational setting this could mean: do the students get transformed into citizens of the world?"

[21] "The extent to which the goals of all stakeholders will be fulfilled in the future. In the educational setting this could mean: are students grown up to be leaders in the future society?"

Llevando este tema a la especificidad de la educación superior, podemos decir que la evaluación del profesorado fue impulsada inicialmente por agentes externos a las instituciones. Aun así, como se está viendo en los últimos años, puede ser recomendable que las instituciones desarrollen procedimientos internos de evaluación, con el fin de que esta esté más orientada a la mejora (Rueda-Beltrán, 2008).

Como hemos podido profundizar también en el capítulo anterior, la evaluación en la educación superior puede tener múltiples propósitos. Entre ellos encontramos la búsqueda de información acerca del aprendizaje y progreso de los estudiantes, la calidad de la docencia, y la rendición de cuentas sobre la institución y los programas (Fletcher, Meyer, Anderson, Johnston, y Rees, 2012). Sin embargo, estamos observando que la rendición de cuentas en sí misma no aboca directamente a la mejora de la enseñanza y la investigación, a pesar de que los gobiernos e instituciones así lo pretendían. Tal como "(…) los estudiantes se engañan a sí mismos si piensan que aprobar el examen de mañana es de lo que trata el aprendizaje" (Ramsden, 1992, p. 3) [22], los docentes, la institución, y la comunidad educativa deben entender qué es el aprendizaje y cuál es su finalidad. En relación a esta finalidad:

> Nadie en los momentos actuales parece poner en duda que la evaluación de desempeños profesionales docentes es una necesidad que coadyuva (no determina) a mejorar los niveles de la calidad-equidad de un sistema educativo (Tejedor, 2012, p. 322).

Stake (1989, p. 13) afirma que la evaluación del docente puede tener al menos cuatro propósitos: proporcionar datos para recompensar el mérito, ayudar a la selección de los mejores docentes para nuevos puestos y la retención, ayudar en la educación profesional continua de los docentes, y por último contribuir a la comprensión de la institución en su conjunto. Charlotte Danielson (2012) resume a dos los posibles propósitos por los cuales evaluar al docente: uno, para asegurar la calidad del docente, el otro, para promover el desarrollo profesional. Para satisfacer la primera meta, un sistema de evaluación docente requiere de (a) una definición consistente de lo que se considera buena docencia, (b) la comprensión compartida de esta definición por parte de todos los implicados, (c) evaluadores capacitados para valorar de manera precisa y válida la docencia, (d) enfoques diferenciados según la experiencia y posición del docente. En cuanto al segundo propósito, promover el desarrollo profesional, los focos deberán estar puestos en la conversación profesional entre

[22] (…) as surely as students deceive themselves if they think that passing tomorrow's examination is what learning is about (Ramsden, 1992, p.3).

colegas y el compromiso con la mejora y desarrollo profesional continuos. Según la autora, "el reto está en combinar estos dos objetivos de la evaluación docente" (p. 24)[23].

Con todo, podemos encontrar definiciones de calidad docente que muestran los múltiples aspectos que pueden ser evaluados:

> La docencia de calidad es el uso de técnicas pedagógicas para producir resultados de aprendizaje en los estudiantes. Implica varias dimensiones, incluido el diseño eficaz del curriculum y del contenido del curso, una variedad de contextos de aprendizaje (incluyendo estudio independiente guiado, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje colaborativo, experimentación, etc.), solicitar y hacer uso de feedback, y evaluación efectiva de los resultados de aprendizaje. También implica entornos de aprendizaje adaptados y servicios de apoyo al estudiante (Hénard y Roseveare, 2012, p. 7)[24].

Como se ha apuntado, es necesario llegar a una definición consistente de lo que se considera buena docencia. Por ello, diseñar herramientas de evaluación para obtener estos resultados de evaluación, tanto orientados hacia la mejora como hacia el control, pasan por el posicionamiento en un enfoque de enseñanza-aprendizaje. Queremos enfocar la evaluación de la docencia en un paradigma de enseñanza-aprendizaje que, como pudimos constatar en el primer capítulo, viene afianzando su relevancia en el ámbito de la educación superior. Se trata de la enseñanza centrada en el aprendizaje, o en el estudiante, como vía para lograr formar personas que sepan aprender a aprender, así como aprender a lo largo de la vida. Tratamos de presentar en el siguiente apartado un enfoque desde sus orígenes hasta lo que se ha constituido como una revolución en la enseñanza-aprendizaje a todos los niveles educativos. Se trata del aprendizaje basado en competencias. No se pretende profundizar en este enfoque, sino comprenderlo para poder identificar cuál es el papel del docente desde esta perspectiva, y con ello, cómo evaluar su función.

2.3 Qué evaluar: Enfoques de enseñanza-aprendizaje en la universidad

En primer lugar, en lo que respecta al enfoque de aprendizaje que un docente universitario debe dominar en su enseñanza, encontramos distintos estudios como los de

[23] The challenge is merging these two purposes of teacher evaluation (Danielson, 2012, p.24).

[24] Quality teaching is the use of pedagogical techniques to produce learning outcomes for students. It involves several dimensions, including the effective design of curriculum and course content, a variety of learning contexts (including guided independent study, project-based learning, collaborative learning, experimentation, etc.), soliciting and using feedback, and effective assessment of learning outcomes. It also involves well-adapted learning environments and student support services. (Hénard y Roseveare, 2012, p. 7)

Marton y Saljö (1976a, 1976b) , Samuelowicz y Bain (2001) o Biggs y Tang (2007), que procederemos a analizar. Asimismo, analizaremos de qué modo se han introducido estas aproximaciones conceptuales hasta lo que ha supuesto un cambio de paradigma.

2.3.1 Orígenes del enfoque de aprendizaje basado en competencias en la educación superior

- **Ference Marton y Roger Säljö**

Estos autores iniciaron una 'revolución' en la manera de interpretar la enseñanza-aprendizaje, realizando hallazgos significativos en la manera que tienen de aprender los estudiantes. Presentamos a continuación las conclusiones a las que llegaron en sus estudios de mayor trascendencia en el ámbito educativo.

En un primer estudio, los autores definieron las diferencias cualitativas en el proceso y resultados de aprendizaje. Encontraron que ciertos resultados de aprendizaje mostraban una diferencia en el proceso en el que las personas aprenden, es decir, existían diferencias cualitativas en su manera de aprender. Los procesos de aprendizaje pueden ser diferentes según el material de aprendizaje al que se enfrente un estudiante. Con ello, distinguieron dos niveles claros de procesamiento, que definieron como nivel profundo y nivel superficial de procesamiento, según en qué elementos ponga el foco el estudiante. Así, el nivel superficial de procesamiento se correspondería con una estrategia de aprendizaje más reproductiva y memorística. De otra parte, en el nivel de procesamiento profundo el estudiante busca y se orienta hacia el significado del contenido de manera intencional, y con ello trata de comprenderlo. Como conclusión, se pudo ver que el aprendizaje no podía medirse por su cantidad, que podía proceder de procesamientos memorísticos que no garantizan el aprendizaje a largo plazo. Con ello, se pudo comenzar a pensar en que el aprendizaje debía ser medido en términos cualitativos, en la variación en cuanto a lo que se ha aprendido (Marton y Säljö, 1976a).

Relacionado con esto, el estudio les hizo pensar que si el resultado de aprendizaje era esencial para determinar el tipo de procesamiento por parte del estudiante, probablemente distintos niveles de resultados de aprendizaje requerirían diferentes niveles de comprensión. Sobre esto indagaron en su segundo estudio.

Lo que trataron por tanto con ese segundo estudio fue comprobar si las demandas de aprendizaje influían en el tipo de procesamiento y el compromiso que adquiere el estudiante con el aprendizaje. Así, se plantearon estudiar si, durante el aprendizaje, podría variar la

atención en una dimensión cualitativa, colocándose en una dimensión del discurso más superficial, o en una más orientada hacia el contenido intencional. Los efectos que encontraron se dividen en dos hallazgos primordiales (Marton y Säljö, 1976b): (1) los resultados del estudio indicaron que las características de los requerimientos para realizar la tarea tienen un impacto. Así, cuando las cuestiones requieren un aprendizaje superficial (reproducción, aprendizaje memorístico), la atención se ubica más en la estructura superficial del texto. Por el contario, cuando la tarea estaba diseñada para una comprensión más profunda, se encontraron dos modos de adaptación a la misma. De un lado, se realiza una "tecnificación" del aprendizaje, tratando de resumir los elementos o ideas principales del texto, de manera que se puedan mencionar las problemáticas más relevantes del mismo. De otro lado, se procede a predecir las demandas que se requerirán como razón para adoptar otro tipo de procesamiento, más orientado a la comprensión. (2) Existen diferencias cualitativas a la hora de recordar, según las condiciones o características de los requerimientos de la tarea. Se encontró así una clara diferencia en el desempeño a la hora de recordar, según si había sido aprendido de manera superficial o profunda. Así, la concepción superficial del aprendizaje tiene un efecto positivo para la retención a corto plazo, mientras que a largo plazo es el procesamiento profundo el que muestra un mejor desempeño. Con ello, los autores concluyeron:

> No puede sobreestimarse la importancia fundamental de reconocer la relación necesaria entre el nivel de procesamiento adoptado por el estudiante y el nivel de comprensión alcanzado. Los estudiantes adoptan un enfoque determinado por sus expectativas de lo que les va a ser requerido. (…)… los estudiantes podrían necesitar reenfocar su atención en el significado subyacente de lo que se les requiere estudiar, y se puede ayudar a ese proceso mediante el aseguramiento de unos procedimientos de evaluación que demanden un procesamiento de nivel profundo (Marton y Säljö, 1976b, p. 125) [25].

Con todo ello, los estudios de estos autores supusieron un cambio en el paradigma de enseñanza-aprendizaje. Así, se empezaron a vislumbrar enfoques de enseñanza para lograr el procesamiento profundo de los estudiantes con el fin de lograr un aprendizaje que requiera comprensión y que permanezca a lo largo del tiempo, y no sólo para la evaluación inmediata.

[25] The fundamental importance of recognizing the necessary link between the level of processing adopted by the student and the level of understanding reached cannot be overstated. Students adopt an approach determined by their expectations of what is required of them. (…)… that students may need to refocus their attention on the underlying meaning of what they are required to study and that this process could be helped by ensuring that the assessment procedures demand deep-level processing (Marton y Säljö, 1976b, p. 125).

- **John Biggs**

Más adelante, encontramos los trabajos de otro autor destacado en el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje como es John Biggs. Este autor puso en duda los experimentos llevados a cabo en los años sesenta en busca de los mejores métodos de enseñanza-aprendizaje, más relacionados con un enfoque psicológico, pero que finalmente no garantizaban mejoras en el aprendizaje (Biggs, 1976). Con ello, comenzó a diseñar cuestionarios centrados en el comportamiento de estudio del estudiante, así como en el desempeño del profesorado. En esta línea especificó que el aprendizaje consta de un input, un proceso y un output, así como definió la complejidad del aprendizaje en dos grandes dimensiones: un componente cognitivo y otro motivacional (Biggs, 1979). Vinculado a esto, postuló más adelante que los estudiantes necesitaban otros elementos a la hora de aprender, como son las demandas de la tarea o el control percibido sobre la misma. El cumplimiento de este tipo de cuestiones es a lo que él llamó *meta-aprendizaje.* El desarrollo de este meta-aprendizaje involucra consigo aspectos relacionaos con los de aptitudes, locus de control, la variedad y calidad de ciertas experiencias, así como el tipo y extensión de motivación (Biggs, 1985).

Relacionado con sus estudios anteriores, en 1999 publicó un libro con Catherine Tang que se ha constituido como otra referencia en este ámbito, re-editado en múltiples ocasiones llamado "*Teaching for Quality Learning at University"* (1999)[26]*,* o "*Calidad del aprendizaje universitario*" en su versión traducida (2006). Aquí los autores presentan que existen distintos niveles de enseñanza, donde ellos postulan que hay que trabajar hacia una enseñanza centrada en qué hace y cómo lo hace el estudiante.

Estos autores postulan la enseñanza-aprendizaje basada en resultados. Se trata de un modelo de enseñanza centrado en el estudiante, donde el docente apoya el aprendizaje. Este nivel de enseñanza estaría basado en la teoría fenomenográfica y el constructivismo. Así, se tiene en cuenta, por un lado, que lo que se aprende está más determinado por la perspectiva del aprendiz que por la intencionalidad del docente, por lo que la enseñanza consistirá en lograr que el aprendiz cambie su perspectiva, la manera en la que ve el mundo. Por otro lado, se entiende que el aprendiz construye el conocimiento desde su propio saber, y la enseñanza deberá tratar de comprometer al estudiante para que construya su aprendizaje desde lo que ya comprende (Biggs y Tang, 2007). Asimismo, su enfoque se basa también en los conceptos

[26] Para esta revisión se utiliza su tercera edición del año 2007.

de aprendizaje desde un enfoque superficial o desde un enfoque profundo, ya descritos en el anterior punto (Marton y Säljö, 1976a).

Con todo, son los autores que popularizaron el término de alineamiento constructivo del aprendizaje (constructive alignment). Así, las tres características principales de la enseñanza-aprendizaje basado en resultados (Outcome-based Teaching and Learning: OBTL en sus siglas en inglés) serían (Biggs y Tang, 2007, pp. 6-7):

- Se declaran los resultados pretendidos de la enseñanza de un curso o programa concreto. La declaración del resultado orienta sobre el qué y lo bien que los estudiantes son capaces de realizar algo que antes no eran, o sólo eran parcialmente capaces de hacer antes de la enseñanza.
- La enseñanza debe llevarse a cabo de manera que aumenten las probabilidades de logro de la mayoría de los estudiantes sobre los resultados descritos. Por ello, se ha de lograr el compromiso de los estudiantes en las actividades de aprendizaje orientadas al logro de los resultados pretendidos.
- Se necesita evaluar lo bien que han sido logrados los resultados. En muchas ocasiones, se trata de una tarea evaluativa que requiera del estudiante el desempeño del resultado pretendido en sí mismo.

En definitiva, Biggs y Tang (2007) definen el alineamiento constructivo como una forma de enseñanza y aprendizaje basada en resultados, donde se alinean de manera sistemática las actividades tanto de la enseñanza como del aprendizaje, junto con aquellas destinadas a la evaluación.

Los autores resumen la relación de estos conceptos donde presentan de manera ilustrativa dos curvas de aprendizaje diferenciadas. Estas curvas, cuya representación gráfica se presenta en la Figura 6, representarían el desempeño de dos estudiantes diferenciados (los autores los llaman Susan y Robert). Así, la curva superior mostraría el desempeño de un/a estudiante que utiliza un enfoque profundo de aprendizaje, frente a la curva inferior, que mostraría el desempeño de un/a estudiante con una aproximación más superficial del aprendizaje. Así, vemos que inicialmente la distancia es amplia entre los dos modos de aprender (ver A). La labor del docente será aproximar esta curva y hacer ese espacio más estrecho (ver B), logrando que el estudiante que comienza utilizando estrategias de aprendizaje superficial adquiera niveles de compromiso activo con el aprendizaje. Esto se logrará mediante una enseñanza que requiera de los estudiantes su compromiso con las actividades, las cuales estarán alineadas con los resultados esperados.

Los autores acotan y clarifican el enfoque definiendo que "la buena enseñanza lleva a la mayoría de los estudiantes a utilizar el nivel de procesos cognitivos necesario para lograr los resultados pretendidos, los cuales utilizan de manera espontánea los estudiantes más académicos" (Biggs y Tang, 2007, p. 11)[27].

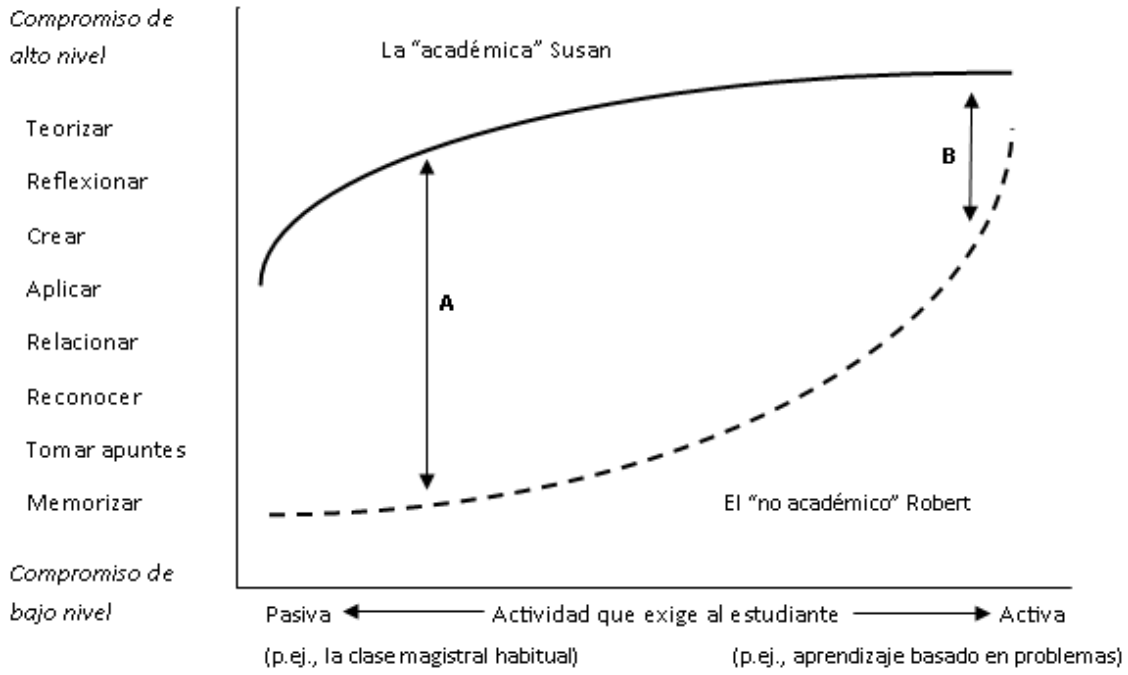


Figura 6. Orientación del estudiante, método de enseñanza y nivel de compromiso (Biggs y Tang, 2007, p. 10)[28].

Este enfoque basaría la enseñanza en poner el foco en lo que hace el estudiante, con el fin de lograr que los estudiantes con comportamientos más pasivos pasen a desempeñar comportamientos más activos hacia el aprendizaje.

Estudios más recientes sobre estos temas en concreto hallaron que el estilo de aprendizaje está relacionado con el enfoque de aprendizaje (superficial o profundo). Así, los estudiantes con estilo de aprendizaje reflexivo tienden en mayor medida a tomar un enfoque profundo de aprendizaje (Hernández-Pina y Hervás-Avilés, 2005). Además, encontraron de nuevo un elemento interesante, tal como hicieron los estudiosos originales, relacionado con que los estudiantes utilizan enfoques de aprendizaje coherentes con lo exigido en su titulación (Hernández-Pina, García, y Maquilón, 2001).

[27] "Good teaching is getting most students to use the level of cognitive processes needed to achieve the intended outcomes that the more academic students use spontaneously." (Biggs y Tang, 2007, p. 11).

[28] Ver también Biggs (2006a, p. 22).

- **Katherine Samuelowicz y John D. Bain**

Estos autores estudiaron, describieron y demostraron las diferencias entre lo que llamaron una orientación centrada en la enseñanza frente a una orientación centrada en el aprendizaje (Samuelowicz y Bain, 2001). A pesar de tratarse del análisis en el discurso de una variedad de docentes universitarios, los resultados mostraron claras diferencias en lo que identificaron como orientaciones hacia la enseñanza aprendizaje. Estos resultados se resumirían en:

Tabla 2.7. Orientaciones a la enseñanza y aprendizaje identificadas en la investigación.

	Orientaciones hacia la enseñanza y aprendizaje identificadas
Centradas en la enseñanza	Transmisión de información Transmisión de conocimiento estructurado Provisión y facilitación de la comprensión
Centradas en el aprendizaje	Ayuda al desarrollo experto de los estudiantes Prevención de malentendidos Negociación de significados Estimulación para la creación de conocimiento

Nota: Adaptación propia de Samuelowicz y Bain (2001, p. 308).

Con ello, y a pesar de las limitaciones del estudio, los autores lograron diferenciar las bases de estos dos tipos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, aporta luz hacia las decisiones que habría que ir tomando para pasar de una frontera a otra, y con todo mejorar el desarrollo de los estudiantes.

- **La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO coordinado por Jacques Delors.**

En 1996, se publicó un informe elaborado para la UNESCO por una comisión presidida por el economista y político Jacques Delors, que supuso otro de los hitos en este ámbito. Este documento conocido como "*Informe Delors*" titulado "La educación encierra un tesoro"[29], trató de definir el futuro de la educación para el siglo XXI. En un marco prospectivo de adaptación a la mundialización, los autores proponen un cambio hacia la implantación de una educación durante toda la vida (término que evolucionaría hasta el actual aprendizaje a lo largo de la vida o *Lifelong Learning*). Para lograr este propósito de educación durante toda la vida, se plantean cuatro pilares fundamentales en torno a los cuales debe estructurarse la educación:

[29] Título original: "Learning: A treasure within"

1. *Aprender a conocer*. Tiene el sentido de aprender a comprender el mundo que te rodea, desarrollar capacidades profesionales y comunicarse con los demás, descubrir. Teniendo en cuenta los avances de la ciencia, de la actividad económica y social, se trata de combinar una cultura general amplia con la profundización en conocimientos de materias más concretas. Al hilo de esta base se encuentra el 'aprender a aprender', en esta visión de una educación a lo largo de la vida.
2. *Aprender a hacer*. Se debe asociar con la anterior con el fin de no adquirir una calificación profesional, sino que la educación esté más orientada a la adquisición de competencias. Estas competencias deben capacitar al individuo la combinación de conocimientos teóricos y prácticos, con el fin de hacer frente a las experiencias sociales y de trabajo que se le plantearán.
3. *Aprender a vivir juntos*. Se trata de comprender al otro, descubrir la diversidad, y con ello desarrollar el respeto a los valores, a la comprensión mutua. Trabajar para la consecución de objetivos comunes, mediante proyectos cooperativos y participación, debe ser la referencia.
4. *Aprender a ser.* Definido como el tema dominante, se recomienda aprender a comprenderse a uno mismo, relacionándose con el desarrollo de la autonomía, la capacidad de juicio o la responsabilidad personal, sin olvidar apreciar todas las posibilidades de cada individuo.

Con todo, este informe trata de orientar las reformas educativas para el comienzo del siglo XXI, donde se tratará de integrar una concepción más amplia de la educación, más allá de la adquisición de conocimientos. Para ello, los autores sitúan a la universidad en el centro de este nuevo mecanismo, con la función de preparar para la investigación y la enseñanza, ofertar especializaciones adaptadas a la sociedad, ayudar a la educación permanente, y cooperar de manera internacional. Asimismo, la universidad se enclava como agente ético y social que ayude a reflexionar, comprender y actuar a los distintos agentes sociales (UNESCO, 1996).

2.3.2 Evolución del enfoque de aprendizaje basado en competencias en la educación superior

Tras este "*Informe Delors*" y la evolución de los estudios científicos en términos del aprendizaje centrado en el estudiante surgió, entre otros, el modelo de aprendizaje basado en competencias. Un conocido autor desarrollador del cambio de paradigma es Jacques Tardif, quien definió en 2006 la competencia como "un saber actuar complejo basado en la

movilización y la combinación eficaces de una variedad de recursos internos y externos dentro de una familia de situaciones"[30] (Tardif, 2006, p. 22).

De esta definición pueden extraerse distintos elementos que resumimos del enfoque del autor (Tardif, 2006):

- *Una concepción de tipo sistémica*. Al contrario de la perspectiva más comportamental vinculada al concepto de competencias, en el ámbito educativo la orientación cambia. El concepto que postula este nuevo enfoque tiene un carácter holístico, que trata de integrar. Se pone el énfasis en que la competencia es un "sistema de conocimientos organizados en esquemas operativos", de naturaleza variada y ligados a un sistema lógico, el cual se estructura en función de la acción. Asimismo, se enfatiza la idea de que la competencia se corresponde con una "familia de situaciones", en lugar a una tarea en concreto. Por último, la competencia debe conllevar de manera ineludible una eficacia en la acción.
- *Los recursos internos y externos*. Sin embargo, esta concepción sistémica y holística no tiene por qué estar compuesta sólo por conocimientos. Así, se toma el concepto "recurso" con el fin de enfatizar la posibilidad de componentes de una competencia, que pueden ser tanto cognitivos como afectivos, sociales, sensoriales. Todos estos recursos, susceptibles de ser movilizados en acciones, pueden ser tanto internos como externos a la persona, siempre que garanticen la implementación eficaz de una competencia.
- *La movilización y la combinación de recursos*. Tomando el concepto 'problema' desde una visión amplia que engloba múltiples tareas y situaciones, se señala que para desempeñar una competencia se necesita hacer emerger elementos, los cuales pertenecerán a distintos dominios. Se hace énfasis también en que esta movilización y combinación le dan un carácter dinámico a las competencias.
- L*a variabilidad alrededor de la "familia de situaciones"*. La familia de situaciones trata de identificar cómo a partir de la resolución de situaciones problemáticas variadas, se puede trabajar para posibilitar la transferencia de los aprendizajes. Este concepto de familias de situaciones es una realidad influyente y presente a la hora de definir la competencia.

[30] «Un savoir-agir complexe prennant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations.» (Tardif, 2006, p. 22).

En esta línea, Tobón (2005) describe que una competencia consta de cinco características fundamentales: es contextual (contexto disciplinario, transdisciplinario, interno y/o socioeconómico); está orientada hacia la idoneidad (calidad, oportunidad, empleo de recursos); requiere una actuación (apoyándose en el aprendizaje a largo plazo, que busca transformar); busca resolver problemas (comprender, establecer estrategias, considerar consecuencias, aprender del proceso); y afronta el desempeño desde su integralidad (el ser humano visto desde su totalidad). En la misma línea que la definición de los cuatro pilares de la educación (UNESCO, 1996) y desde la perspectiva del carácter sistémico de la competencia, este mismo autor especifica los elementos de este concepto complejo, añadiendo al "saber": un "saber ser", relacionado con el componente actitudinal y valórico del aprendizaje, un "saber conocer", vinculado a los conocimientos y contenidos subyacentes a toda competencia, y un "saber hacer", concerniente a la habilidad y la práctica que requiere el aprendizaje.

Asimismo, la competencia requiere de una movilización de recursos internos y externos, como hemos definido, acción que ha de ser diseñada, y que Le Boterf (2000) representa del siguiente modo:

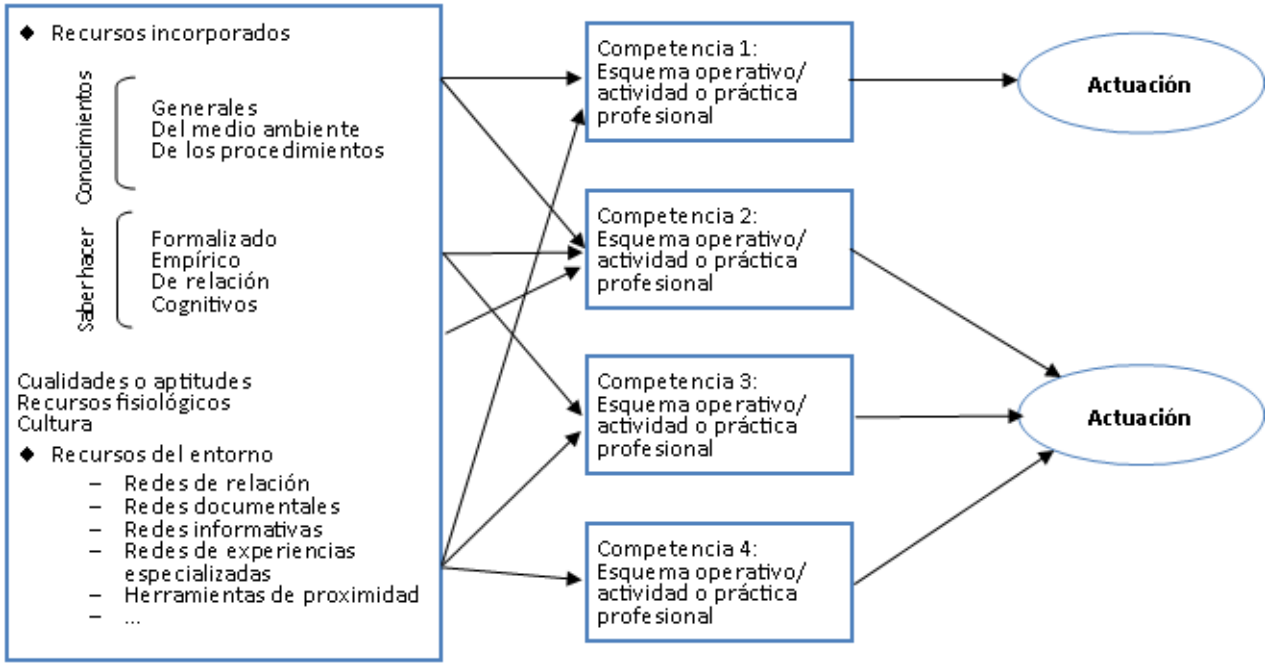


Figura 7. Competencia: construcción a partir de la combinación de recursos (Le Boterf, 2000, p. 53).

A pesar de vincularse con el ámbito empresarial, este esquema ejemplifica cómo han de ser movilizados todos los recursos para el logro de la competencia. La persona ha de apoyarse en los recursos tanto internos (conocimientos, saber hacer, aptitudes, experiencias…) como en los recursos que le dota su entorno (instrumentos, relaciones, materiales…). Los recursos no se relacionan uno por uno, sino que un mismo recurso puede en ocasiones ser útil

para la movilización de varias competencias, y viceversa. Este diseño de competencias se traducirá en actividades concretas contextualizadas, a través de las cuales se podrá evaluar tanto el resultado obtenido, como la actividad realizada y los recursos utilizados (Le Boterf, 2000).

Tabla 2.8. Definición de competencias.

Año	Autor	Definición
(1994)	Moore	Define la competencia como la *capacidad* real del individuo para abordar todas las tareas que componen un lugar de trabajo. *Movilizar* las propias *capacidades* y desarrollar el potencial en concreto y desarrollar en situaciones laborales.
(1997)	Levy-Leboyer	Define las competencias como un conjunto de conocimientos articulados y automatizados, ligados a una tarea, consecuencia de la experiencia. Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo y en situaciones de test. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos. Las competencias, según esta autora, indican el nivel de potencial que tiene la persona para el desempeño.
(1998)	Perrenoud	Se refiere a las competencias como a la capacidad de actuar eficazmente en una situación determinada. Esta capacidad se apoya en los conocimientos, pero que no se reduce a ellos. Para hacer frente, lo mejor posible, a una situación, hay que poner en juego y en sinergia varios recursos cognitivos, entre ellos los conocimientos. El autor defiende que las competencias movilizan diferentes conocimientos que, por lo general, son disciplinarios.
(2004)	Roegiers	La competencia representa un concepto integrador considerando de manera simultánea los contenidos, las actividades a ejercer y las situaciones en las cuales se realizan estas actividades. De una manera más precisa, una competencia es la posibilidad de movilizar un conjunto integrado de recursos con vistas a resolver una situación problema que pertenece a una familia de situaciones.
(2008)	De Ketele	La competencia es un conjunto ordenado de *capacidades* (actividades) que se ejercen sobre los contenidos de aprendizaje, y cuya *integración* permite *resolver los problemas* que se plantean dentro de una categoría de situaciones. Se trata pues de ejecutar una *tarea compleja* o un conjunto de tareas más o menos del mismo tipo, dentro de una familia de situaciones
(2005)	Tejada	Define como particularidades de las competencias que: – comportan todo un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido de que el individuo ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional, – la competencia no reside en los recursos (capacidades), sino en la movilización misma de los recursos (saber-actuar), – la experiencia se muestra como ineludible, de forma que el concepto de competencia es indisociable de la noción de desarrollo y – el contexto es clave, ser competente hoy y aquí no significa ser competente mañana o en otro lugar.
(2007)	Villa y Poblete	El buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores (p.24).

Nota: Adaptado de Villa, Poblete, Campo y Arranz (2013).

Desde un enfoque constructivista, la definición se aproxima a lo conceptualizado en las definiciones de la Tabla 2.8. A pesar de las posibles diferencias entre autores, lo que sí podemos constatar a partir de dicha tabla es que se trata de una conceptualización del aprendizaje que se sale de la tradicional transmisión de conocimiento. Desde esta

conceptualización del aprendizaje, se espera preparar al estudiante para competencias complejas como "aprender a aprender" con el fin de orientar el aprendizaje del individuo a lo largo de la vida. Desde un planteamiento del aprendizaje como siempre susceptible de desarrollo, el aprendizaje basado en competencias ofrece un planteamiento para su adquisición y evaluación que, si bien complejo, suponen un vehículo para el aprendizaje. Así, en una sociedad actual donde el conocimiento está al alcance de muchos, lo importante en la educación será manejar los distintos componentes del aprendizaje para lograr el desarrollo integral de las personas.

El cambio educativo orientado a este planteamiento influye no sólo en el estudiante o el aprendizaje, sino en los distintos agentes de la comunidad educativa a todos los niveles. Por ello, estamos viendo que el proceso de cambio educativo viene acompañado de nuevas orientaciones legislativas, nuevos requerimientos institucionales, así como nuevas exigencias profesionales.

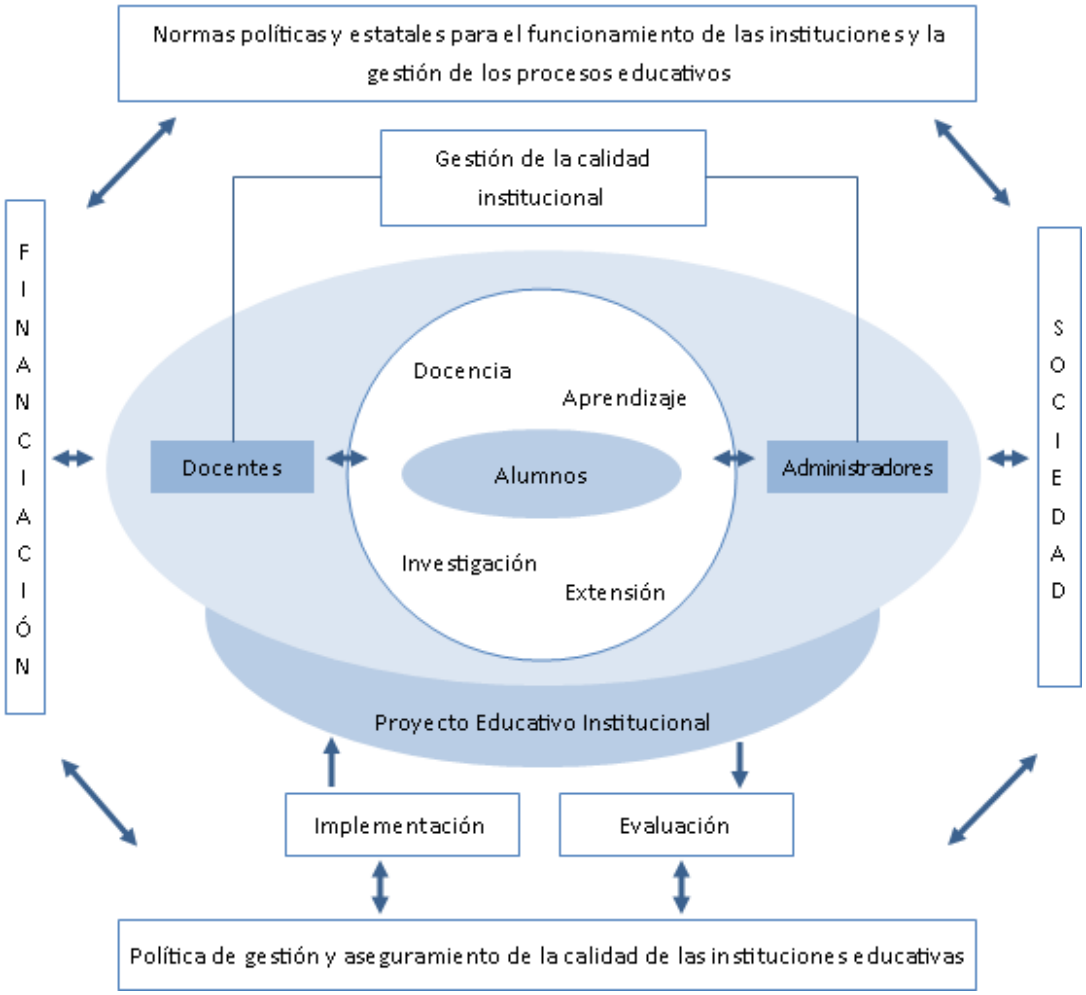


Figura 8. Dinámica compleja de los diferentes factores que influyen en la formación de competencias en las instituciones educativas (Tobón, 2005, p. 14).

Como observamos en la Figura 8, la formación basada en competencias tiene implicaciones en el funcionamiento de todos los niveles de la institución, así como de otros niveles políticos, de gestión o sociales. Con el fin de asegurar la calidad en las instituciones educativas y comprobar el buen hacer institucional, se deberán llevar a cabo procesos de evaluación. Asimismo, destacamos el rol central de la enseñanza-aprendizaje, donde los docentes tienen varias funciones que desempeñar para lograr el aprendizaje de los estudiantes. En conclusión, la formación por competencias tiene implicaciones a todos los niveles del proceso educativo.

Este paradigma, como hemos mencionado, se ha ido materializando a lo largo de los años en sugerencias a nivel político e institucional en Europa y en otros muchos lugares del planeta (Bologna Process, 2003; J. González y Wagenaar, 2006, 2003; OECD, 2010), tal como pudimos profundizar en el anterior capítulo. Asimismo, este planteamiento ha llevado consigo múltiples iniciativas de desarrollo en pos del cambio en las metodologías, hacia el desarrollo de un aprendizaje más activo y reflexivo (Baartman y de Bruijn, 2011; Amparo Fernández-March, 2006; G. L. Huber, 2008; Navarro, González, López, y Botella, 2015; Strijbos, Kirschner, y Martens, 2004). También la evaluación ha comenzado a tomar protagonismo en la puesta en práctica de este enfoque, orientándose hacia una perspectiva formativa, continua, y donde no solamente el docente tiene que ser el protagonista de la misma (Baartman, Bastiaens, Kirschner, y van der Vleuten, 2007; Baartman, Prins, Kirschner, y van der Vleuten, 2007; Fernández-March, 2010; J. Gulikers, Biemans, y Mulder, 2009; J. T. M. Gulikers, Baartman, y Biemans, 2010; López-Pastor, 2011; Olmos-Miguelánez y Rodríguez-Conde, 2010; Villa y Poblete, 2007, 2011; Yorke, 2003). Cómo desarrollan o han de desarrollar los docentes estas competencias, así como el modo en que las evalúan será objeto de análisis en el siguiente capítulo.

En lo que respecta al aprendizaje basado en competencias como necesario para el desarrollo del estudiante universitario, se han realizado avances y justificaciones que nos hacen pensar que se están dando pasos en la buena dirección (Beneitone, 2007; Benito y Cruz, 2005; González y Wagenaar, 2003, 2006; Villa, 2013b; Villa, Campo, Arranz, Villa, y García, 2013; Villa y Poblete, 2007, 2011). En lo que queremos centrar ahora la profundización sobre el enfoque de aprendizaje basado en competencias es en su enseñanza. Mucho se ha estudiado acerca de lo que el estudiante debería alcanzar como competencias. Desde una lógica de aprendizaje alineado, diríamos que se ha descrito cómo deben estar definidas y compuestas las competencias, qué metodologías ayudan al desarrollo de las mismas, o qué vías hay que seguir para su evaluación y con ello garantizar que se han alcanzado. Sin embargo,

¿qué ha de hacer un docente que quiere lograr en sus estudiantes el desarrollo y desempeño de competencias?

Tal como pudimos ampliar en el primer capítulo de este estudio, la garantía de un buen desempeño por parte de los docentes es muy importante para lograr el éxito en los estudiantes:

> Nadie en los momentos actuales parece poner en duda que la evaluación de desempeños profesionales docentes es una necesidad que coadyuva (no determina) a mejorar los niveles de la calidad-equidad de un sistema educativo. (Tejedor, 2012, p. 322)

Al mismo tiempo, podemos intuir que para desarrollar un paradigma de aprendizaje complejo como es el aprendizaje basado en competencias, el docente necesite de ciertos conocimientos, herramientas, habilidades, actitudes que le ayuden en este camino. Por ello, será determinante vislumbrar de qué manera se puede lograr la mejora del desempeño de los profesores para una enseñanza-aprendizaje centrada en el estudiante. En un intento de vincular el aprendizaje y la enseñanza:

> Todo lo anterior se traduce en un cambio de concepción del proceso de enseñanza universitaria, donde la formación y experiencia docente se combinan para garantizar la calidad tanto de los aprendizajes del alumnado universitario, como de la metodología y actuación docente, teniendo como finalidad última la mejora continua y la optimización del proceso de aprendizaje-enseñanza (Pozo-Muñoz et al., 2011, p. 146)

En un cambio de foco, nos centramos a continuación en otro aspecto de la evaluación docente, como constituye el quién evaluar.

2.4 Quién evalúa: Agentes de evaluación

Cuando nos planteamos la evaluación docente, otro aspecto esencial es determinar quién o quiénes van a ser los agentes evaluadores de la docencia. Las fuentes evaluadoras son claves para aportar validez y fiabilidad, o no, a los resultados que se obtengan de una valoración.

En un intento por determinar quién o quiénes han de ser los responsables de evaluar el desempeño del docente, analizaremos a continuación distintas posibilidades, y trataremos de determinar su pertinencia y adecuación como evaluadores del desempeño del docente universitario.

2.4.1 La dimensionalidad de la evaluación y los estudiantes como evaluadores del docente

Tradicionalmente el estudiante ha sido el agente evaluador de la docencia (Ronald A. Berk, 2009). Como principales protagonistas y usuarios de la docencia, los estudiantes han participado históricamente en las distintas evaluaciones realizadas al profesorado.

Herbert Marsh es una de las referencias internacionales más importantes en este ámbito. A partir de distintos estudios empíricos, el autor desarrolló un modelo llamado "Evaluaciones de los Estudiantes sobre Calidad Educativa" (en adelante SEEQ[31], sus siglas en inglés). A partir de estudios realizados a principios de los años 80, este autor junto a su equipo, validó esta modalidad de evaluación, tanto en el diseño de criterios diferenciados de enseñanza (Marsh y Overall, 1980), en la estabilidad de las evaluaciones (Overall y Marsh, 1980), en el acuerdo en las evaluaciones de estudiantes y docentes (Marsh, 1982), e incluso en su posibilidad de replicación y generalización (Marsh, 1983).

A pesar del peso de los datos de estos estudios y otros similares, desde esta época y hasta nuestros días la discusión acerca de la validez de la evaluación realizada por los estudiantes sigue despertando el debate. Marsh (1984) recopiló algunas cuestiones metodológicas que subyacen y acompañan la evaluación docente realizada por los estudiantes. Realizamos a continuación un resumen acerca de las mismas, con el fin de profundizar sobre este fenómeno:

- **Premisas del modelo de evaluación de Marsh y su equipo.**

Algunas cuestiones metodológicas previas acerca del modelo evaluativo son que parte de una concepción de (1) la eficacia docente como multifacética, es decir, los instrumentos están diseñados para mostrar dicha multi-dimensionalidad de la docencia. Además, (2) la eficacia docente no puede ser medida mediante un solo criterio, sino que debe estar relacionado con otros. En tercer lugar, (3) un factor debe correlacionar con criterios con los que esté relacionado de manera teórica y lógica. Por último, (4) los prejuicios deberían estar causalmente relacionados con uno de los indicadores (para ser considerado sesgo), y verse como hipótesis que deben ser verificadas.

[31] "Students' Evaluations of Educational Quality" (SEEQ)

- **Sobre la dimensionalidad de la evaluación de los estudiantes a la docencia universitaria.**

En primer lugar una cuestión que aunque parezca evidente es crucial a tener en cuenta, es que la información que obtengamos a partir de las evaluaciones de los estudiantes dependerá del contenido de los ítems de la evaluación. Para este autor la docencia es rotundamente multidimensional. Con esto explica que no se podría realizar una media de los resultados de los ítems para definir la docencia de una profesora o profesor, por el simple hecho de que no sabríamos qué estamos midiendo exactamente, ni se podrían diferenciar los pesos de los distintos componentes. Si, por el contrario, diseñamos un cuestionario a partir del análisis del contenido de la eficacia docente, basado en una teoría estructurada, y mediante un procedimiento empírico como el análisis factorial y multi-método, demostraremos que los ítems que se agrupan miden aspectos diferenciables, pudiendo entonces interpretar lo que estamos midiendo (Marsh, 1984, p. 709[32]). Podemos decir que es sobre este planteamiento subyace el modelo SEEQ de Marsh.

Para el diseño y selección de los ítems se aconseja seguir cierto procedimiento. Se comienza basando los ítems en una revisión exhaustiva de la literatura correspondiente, después se realizan entrevistas con los docentes y estudiantes acerca de lo que estos definirían como eficacia docente, y por último se deben realizar versiones piloto para acotar e ir validando la herramienta.

Hay que señalar que los extensos estudios con el SEEQ de Marsh se llevaron a cabo entre la década de los 80 y los 90, centrada en la enseñanza del profesorado. Las experimentaciones más recientes, a partir de la Declaración de Bolonia, han llevado a referir también la importancia de que los instrumentos de evaluación se adecúen de manera coherente con el modelo de enseñanza-aprendizaje, con el fin de que sean comprendidos y contextualizados por los agentes evaluadores.

En lo que respecta a la posibilidad de que una herramienta de evaluación docente debería estar compuesta por calificaciones globales, el autor se muestra contrario. Entre otros argumentos estarían que no podría definirse a qué se refirió el estudiante al realizar esa evaluación global; que existe mayor validez individual entre componentes específicos que con una evaluación global; que se aumenta la posibilidad de sesgo en la evaluación (al no referirse a cuestiones más concretas); que no aporta información para un feedback útil al profesor; o

[32] No se trata de una cita textual pero sí de una paráfrasis ubicada en dicha página.

que el resultado global correspondería en todo caso a la suma ponderada de cada componente según los pesos resultantes de un análisis factorial.

Existe gran variedad de factores que han de evaluar los estudiantes sobre sus docentes, que proporcionan medidas de distintos componentes de la eficacia docente. Desde algunos instrumentos que miden claridad, carga de trabajo, atención personal, planificación, logros de los estudiantes, interacción grupal e individual, entusiasmo, implicación, interés del estudiante, demanda… El instrumento SEEQ (Marsh, 1982, 1983) postula los siguientes: Aprendizaje/Valor, Entusiasmo del docente, Organización, Relación individual, Interacción con el grupo, Amplitud de la cobertura, Exámenes/Calificación, Tareas/Lecturas, y Carga/Dificultad. De hecho, tanto esta como otras herramientas medidoras de los componentes anteriormente expuestos fueron analizadas y validadas y muestran una estructura factorial clara, y con ello demuestran que la evaluación realizada por los estudiantes mide componentes distintos sobre la eficacia de los docentes. Los componentes del SEEQ fueron validados a partir de 5.000 clases de distintas disciplinas y niveles, donde los resultados mostraban una estructura factorial clara de 9 componentes.

Con todo, lo que no quedaría resuelto en esta cuestión sería cuáles han de ser los componentes de la eficacia docente que deberían ser medidos. Sin embargo, lo que estaría demostrado es que la eficacia docente debe ser medida mediante diseños de componentes separados, y debe demostrarse su validez de constructo y contenido.

- **Sobre la fiabilidad, estabilidad y posibilidad de generalización de la evaluación de los estudiantes a la docencia universitaria.**

La fiabilidad viene dada, de un lado, por el resultado de los análisis de los ítems, donde correlacionarán los que fueron diseñados para medir el mismo componente de la eficacia docente. Asimismo, la fiabilidad viene determinada por el acuerdo entre calificadores, es decir, con el acuerdo entre las calificaciones de los estudiantes de una misma clase. Aun así, habrá que tener cuidado con medir si la consistencia interna entre ítems es demasiado alta, y por tanto no estaría distinguiendo los aspectos del factor. En ese caso, el SEEQ determina que la fiabilidad estimada estaría entre un .95 para una media de 50 estudiantes, hasta un .60 para cinco estudiantes (para valores intermedios ver Marsh, 1984, p.717).

En lo que concierne a la estabilidad, se encontró que esta es a largo plazo. Así, los estudiantes realizaron evaluaciones similares a los docentes al final de curso y años después, al menos un año después de finalizar la carrera. En otro estudio, Overall y Marsh (1980), estos hallaron una relación similar con una correlación de .83 en una muestra de 100 cursos.

Por último, la posibilidad de generalización se plantea en dos vertientes: con respecto al docente y con respecto al curso. A partir de ello, se responden distintas cuestiones. En primer lugar, es importante conocer si los estudiantes califican la actuación del docente o el curso en sí. En este caso, se defiende que los resultados sobre un mismo curso con docencia de profesores diferentes no correlaciona, frente a las evaluaciones del mismo profesor en dos cursos diferentes que correlaciona en mucha mayor medida, e incluso aumenta la correlación cuando un profesor enseña el mismo curso a dos clases diferentes. Partiendo de ese y otros estudios, el autor postula que el efecto del profesor en las calificaciones que hacen los estudiantes es mucho mayor que el efecto del curso que se haya enseñado. Asimismo, existe una alta consistencia en la estructura factorial de la eficacia de un docente a través de distintos cursos, lo cual también apoya la teoría de su naturaleza multifacética. Por otra parte, la poca diferencia entre las evaluaciones de un docente cuando enseña el mismo curso en distintas clases, nos dice que podremos generalizar los resultados de uno de ellos sobre los demás (siempre que sea el mismo curso). El autor sugiere la recopilación en el tiempo de las evaluaciones de los docentes para crear bases sólidas donde evaluar. Aun y todo, se sugiere investigar algunas cuestiones para profundizar este tema, como por qué en ocasiones un mismo docente imparte mejor unos cursos que otros.

- **Sobre la validez de la evaluación de los estudiantes la docencia universitaria.**

"Desde este enfoque se requiere que las calificaciones estén considerablemente correlacionadas con una variedad de indicadores de eficacia docente, y menos correlacionados con otras variables" (Marsh, 1984, p. 719). De hecho, se espera que los factores calificados correlacionen con variables con las cuales están teóricamente relacionados. Para apoyar este aspecto, ya se han referido algunas cuestiones. Sin embargo, para aportar más datos, se trató de observar la validez a través un criterio aceptado, como es el del aprendizaje del estudiante. Así, se estudiaron los resultados de la enseñanza de distintos docentes sobre la misma materia con los mismos materiales, a través de un examen final común (elaborado por un instructor externo, no participante). A través de este y otros estudios, el autor postula que existe una correlación entre la calificación al docente y el desempeño en el examen. Sin embargo, estos resultados podrían deberse (1) a que los mejores docentes producen mejores aprendizajes; (2) o a que los estudiantes con buenas calificaciones premian a sus docentes con altas calificaciones independientemente de la eficacia de su docencia; (3) o por último debido a que existan diferencias en las características previas de los estudiantes que afectan a ambas

variables (eficacia del docente y desempeño del estudiante) (p.722[33]). A este respecto, aun cuando no existan diferencias previas entre los estudiantes, las dos primeras opciones expuestas serían posibles (se entiende que es la primera la deseable). Sin embargo, se encontró que la correlación de la segunda opción aumenta cuando los estudiantes conocen las calificaciones finales del curso. Por ello, deben separarse en el tiempo. Por otro lado, en lo que respecta a los prejuicios, se determina que representarían entre un 5% y un 20% de la varianza explicada de las calificaciones de un estudiante.

Otro elemento que sugiere Marsh (1984) para aumentar la validez es la autoevaluación del docente. De este modo, el docente podrá valorar a través de la misma herramienta que sus estudiantes, los criterios utilizados y los indicadores de la eficacia docente considerados en la herramienta. Por último, también propone las evaluaciones entre pares, las observaciones en aula, así como la productividad investigadora como vías para apoyar la validez del constructo de la evaluación del docente.

Fue a partir de los estudios de Marsh, entre otros, cuando se proyectó la investigación acerca de la evaluación docente realizada por los estudiantes. Otros estudios de Abrami y d'Apollonia son referentes clásicos en este ámbito. Al contrario que Marsh y su equipo, Abrami y el suyo defienden la uni-dimensionalidad de la evaluación docente.

Al defender una única dimensión de la eficacia docente, Abrami y d'Apollonia (1990) ponen en duda la consistencia de la definición en los modelos factoriales. Al necesitar la descripción del apoyo teórico para determinar la solución factorial, estos defienden que la estructura debería ser global, es decir, representar un solo factor de eficacia docente. Así, las decisiones deberían ser tomadas a partir de datos de calificaciones globales, o a partir de la media ponderada de los pesos factoriales. Asimismo, encontraron evidencia de que las calificaciones globales de los estudiantes correlacionan mejor con el aprendizaje real de los mismos. Además, defendían que la interpretación para la toma de decisiones es más fácil a partir de valoraciones globales (d'Apollonia y Abrami, 1997). A través de múltiples estudios postularon la interpretación de los análisis factoriales desde un punto de vista global, desde una interpretación uni-dimensional de la evaluación de la eficacia docente.

En otro intento de dar luz a la cuestión de la dimensionalidad de la evaluación de los estudiantes, Apodaca y Grad (2005) proponen una posición integradora. Estos autores conciben que una interpretación multi-dimensional de la eficacia apoye la evaluación

[33] No se trata de una cita textual pero sí de una paráfrasis.

formativa, pues a través del análisis se pueden diferenciar distintos factores y la valoración en cada uno de ellos. Por otro lado, el diseño de una evaluación sumativa estaría más relacionado con una interpretación y definición global de la calificación de los estudiantes. Por otro lado, cabe destacar la importancia de comprender que la opinión de los estudiantes es privilegiada, pero parcial y con posibilidad de sesgo. Para algunas cuestiones, sus observaciones son muy interesantes (ej.: aspectos observables de la planificación), para otras, pueden suponer una fuente de información no fiable (ej.: contenido de la materia). Por ello, las evaluaciones deberán centrarse siempre en cuestiones observables para los estudiantes.

Son múltiples los estudios que se aplicaron después de los realizados por estos autores de referencia, con resultados similares, donde se demostraron la fiabilidad, estabilidad, validez y discriminación de los resultados. La aplicación en distintas universidades pudo ir consolidando modelos de evaluación docente válidos en distintas instituciones (Apodaca y Grad, 2002; García-Ramos, 1999; González-Such, Jornet, Suárez, y Pérez-Carbonell, 1990, 1999; Hativa, 1996; Tejedor, Jato, y Míguez, 1988). Al mismo tiempo, la gran mayoría de estos estudios concluyen que la sistematización e institucionalización de los procesos de evaluación con estas características han de realizarse con cautela, cumpliendo ciertos requisitos que garanticen su validez.

Así, cuestiones como un clima de consenso y transparencia, estar abiertos a la opinión y participación, contar con representación directa para las decisiones (que sean quienes elijan una comisión de evaluación que llevará el proceso), la opinión del alumnado, definir como objetivo la mejora de la docencia, crear un sistema de mejora, confidencialidad de los datos en las primeras aplicaciones, y/o la información continua y actualizada a los implicados, se constituyeron como aspectos a tener en cuenta a la hora de poner en marcha un proceso de evaluación docente de estas características (Apodaka, Arbizu, Grao, Hornilla, y Olalde, 1990).

Con todo, si bien a lo largo de los años se han realizado análisis críticos con la evaluación de la eficacia docente (multi-dimensional) por parte de los estudiantes (Abrami y d'Apollonia, 1991; Abrami, D'Apollonia, y Cohen, 1990; d'Apollonia y Abrami, 1997; Feldman, 1976; García Garduño y Medécigo Shej, 2014), también conocemos que la evaluación de los estudiantes resulta un elemento que deberemos tener en cuenta en la evaluación docente. De hecho, para otros muchos resulta imprescindible:

> Entendemos la mejora de los resultados como la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en un contexto educativo. Para que la tarea evaluadora de los/as docentes, redunde pues, en una mejora del aprendizaje del alumnado, cualquiera que sea el

nivel en el que se encuentre, es fundamental diseñar estrategias de recogida de información, que implique contar con la perspectiva de ese alumnado (Alcaraz et al., 2012, p. 28).

En definitiva, la tradición investigadora al respecto permitió enterrar algunos mitos como que (Feldman, 1996, p. 46)[34]:

- Los estudiantes no pueden realizar valoraciones coherentes a sus docentes debido a su inmadurez, falta de experiencia o capricho.
- Sólo los colegas con excelentes registros de publicaciones y experiencia están cualificados para evaluar a sus pares – además, la buena docencia está estrechamente ligada a la buena investigación, por lo que no merece la pena evaluarlas de manera separada.
- Muchas de las evaluaciones de estudiantes no son más que un concurso de popularidad, con los docentes cercanos, amigables y con humor como ganadores siempre.
- Los estudiantes no son capaces de hacer juicios objetivos hasta años después de haber dado un curso.
- Las valoraciones de los estudiantes son poco fiables e inválidas.
- El día y hora en el que se da la clase afecta a la evaluación.
- Las valoraciones de los estudiantes no pueden utilizarse significativamente para mejorar la docencia.

Conociendo los resultados de los amplios y profundos estudios realizados por distintos autores, sabemos hoy que la evaluación por parte de los estudiantes (bien realizada) es válida y fiable como vía para la evaluación de la docencia. Este tipo de evaluación ha sido tradicionalmente la más extendida en las instituciones de educación superior.

Sin embargo, en los últimos años, y con el cambio de paradigma, se vienen promoviendo otras evaluaciones que pueden complementar la evaluación realizada por los estudiantes. Estas otras evaluaciones implican involucrar a otros agentes en el proceso de evaluación. Analizamos a continuación las distintas perspectivas, así como su aportación a la validez y fiabilidad de las evaluaciones docentes.

[34] No se trata de una cita textual, pero sí de una paráfrasis, por ello, se apunta también el número de página.

2.4.2 La autoevaluación para la evaluación docente

Si planteamos que "la evaluación es imprescindible como proceso de autorregulación y de mejora en el ámbito docente" (Martínez et al., 2012, p. 376), podemos pensar que para llegar a una autorregulación, el docente habrá de realizar un ejercicio de valoración de su propio trabajo.

> La autoevaluación tiene la gran ventaja de contar con la motivación del propio profesor, al que se supone deseo de mejorar. Debe estar convencido de que necesita mejorar, conocer los puntos o aspectos de su enseñanza a mejorar, de la gestión de la clase, y de que es posible establecer un programa de ensayo o entrenamiento que produzca los hábitos, rutinas, competencias que debe integrar en su repertorio conductual (Nieto, 1996, p. 84).

A nivel escolar la autoevaluación viene asentándose desde hace tiempo, con planteamientos orientados a una práctica evaluativa organizada y transparente de diferentes dimensiones de la tarea del docente (Solabarrieta, 1997; Yániz, 1998). En cuanto a las herramientas en educación superior, algunas han sido ya validadas para estudiantes a partir de distintos modelos de evaluación (Baartman, Gulikers, y Dijkstra, 2013; Khaled et al., 2014), así como para estudiantes de maestro o formación inicial (van Dinther, Dochy, Segers, y Braeken, 2013). También podemos encontrar modelos elaborados directamente para la evaluación docente (Achurra y Villardón, 2012; Baartman et al., 2007; Martínez et al., 2012), así como múltiples sugerencias para utilizar la autoevaluación a la hora de evaluar al docente (Bakx et al., 2014; Berk, 2009; De Juan, Pérez, Gómez, Vizcaya y Mora, 2007; Elizalde y Reyes, 2008; García-Salord, 2013; Gelfer, Hara, Krasch y Nguyen, 2015; González-Such, 2003; Hudson, Zgaga, y Astrand, Björn, 2010; Marsh, 1984; Muñoz-Cantero et al., 2002; Ostovar-Namaghi, 2010).

Se viene constatando que la autoevaluación es un procedimiento que apoya la consistencia interna de la evaluación. Así, se defiende su uso como método para mejorar la educación (Baartman et al., 2013). De hecho, Baartman y otros la definen como "un tipo de evaluación educativa, en la que los equipos docentes evalúan el valor de su educación (…), basándose en la recolección sistemática de información y evidencia" (p.5)[35]. De este modo, la autoevaluación del docente se viene afianzando como método importante, mayoritariamente en los diseños de evaluación formativa.

[35] Self-evaluation is a type of educational evaluation, in which teacher teams evaluate the value of their education – in this case the assessments – based on systematic gathering of information and evidence (L. Baartman, Gulikers, y Dijkstra, 2013, p. 5).

Otro aspecto por el que sería importante conocer la autoevaluación que hace el profesor sobre su docencia es que ésta nos puede aportar datos muy relevantes, como qué capacidades percibe que tiene o el efecto que cree lograr sobre los estudiantes. Estas creencias están vinculadas a comportamientos, por lo que esas percepciones que tenga un docente sobre cómo enseña, se traducirán en las prácticas y actividades que lleve a cabo. Por ello, identificar y conocer dichas percepciones se torna interesante para la mejora de la docencia (Achurra y Villardón, 2012).

Por otro lado, encontramos que la práctica auto-evaluativa aporta a la competencia del docente desde su formación como tal, y le dota de un desempeño más responsable, donde el hecho de ir reconociendo sus puntos fuertes y débiles le capacita para la mejora continua y el aprender a aprender. Por tanto, identificar las emociones positivas o la satisfacción con la enseñanza será importante en el desarrollo del docente (Kaldi, 2009). Asimismo, cabe destacar que en muchas ocasiones los docentes pueden ser sus mejores jueces, e incluso aportar información que no puede ser observada por otras fuentes.

A pesar de todo ello, debemos tener en cuenta la necesidad de una cultura de evaluación detrás de esta modalidad, debido al posible sesgo intencionado por su parte. Por ello, se ha de sensibilizar a los docentes en el proceso de evaluación e implicarles en el modelo que se vaya a llevar a cabo, con el fin de aportar fiabilidad a las mismas (Elizalde y Reyes, 2008).

En definitiva, hacer partícipes a los docentes de su propia evaluación no solamente aportará datos a la misma, o apoyará la validez de los instrumentos utilizados, sino que les logrará empoderar para la mejora, mediante su implicación activa y positiva (Muñoz-Cantero et al., 2002). Lograr involucrar al docente en la evaluación es clave para que la finalidad de la misma se vea cumplida, y parece lógico que para ello se necesite, al menos, su participación.

> Si queremos sistemas de evaluación docente que los profesores encuentren significativos y de los cuales puedan aprender, debemos usar procesos que no solamente sean rigurosos, válidos, y fiables, sino también involucrar a los docentes en esas actividades que promueven el aprendizaje – concretamente autoevaluación, reflexión sobre la práctica, y conversación profesional (Danielson, 2011, p. 38)[36].

[36] If we want teacher evaluation systems that teachers find meaningful and from which they can learn, we must use processes that not only are rigorous, valid, and reliable, but also engage teachers in those activities that promote learning— namely self-assessment, reflection on practice, and professional conversation (Danielson, 2011, p. 38).

2.4.3 La evaluación de pares para la evaluación docente

Desde la perspectiva de los estudiantes, son múltiples los estudios que vienen afianzando la validez y utilidad para el aprendizaje de la evaluación entre iguales (Dochy, Segers, y Sluijsmans, 1999; Gielen, Dochy, y Onghena, 2011; Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2014). Asimismo, encontramos estudios acerca de las ventajas de utilizar observación entre pares para la formación inicial de maestros (Fuertes, 2011) o de médicos (Archer, Norcini, y Davies, 2005). Del mismo modo, se defiende su lugar y rol en los procesos de evaluación externa vinculados al aseguramiento de la calidad (Langfeldt, Stensaker, Harvey, Huisman, y Westerheijden, 2010). De hecho, se trata de un agente que puede aportar información valiosa también a la evaluación y a la mejora en el desempeño docente (Bakx et al., 2014; Casey et al., 1997; Cisneros-Cohernour, 2008; Elizalde y Reyes, 2008; Ghedin y Aquario, 2008; González-Such, 2003; Sivan y Chan, 2009; Verberg, Tigelaar, y Verloop, 2013).

Un análisis en profundidad de 65 estudios sobre la revisión por pares de la docencia realizado por Thomas, Chie, Abraham, Jalarajan y Beh (2014), nos aporta datos sobre su utilidad, beneficios, barreras y posibles problemas ligados a esta modalidad de evaluación. Algunos de los beneficios del método están relacionados con la ayuda al compromiso profesional, hacia el debate y la discusión de los docentes, así como que lleva a los profesores a focalizarse en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje. La falta de tiempo y la posibilidad de sesgo en la revisión son potenciales barreras de este método, que además pueden provocar la desmotivación del profesorado para la participación. Con el fin de minimizar estas barreras, se propone enriquecer la evaluación con otras fuentes de información como portafolios, el conocimiento de los puntos clave de la materia (organización, objetivos y metas de aprendizaje, etc.).

Por otro lado, los autores reclaman la validación de instrumentos, detectando que se trata del mayor problema ligado a este tipo de evaluación. Finalmente, las oportunidades se relacionan con la potencialidad de la evaluación entre pares, sobre todo vinculada a la reflexión sobre la propia práctica docente. La fuerza transformadora de la actividad reflexiva no solamente se vincula con el docente a nivel individual, sino que el cambio puede ser institucional. Además, el aprendizaje a través de este tipo de evaluación de los docentes principiantes también es una posible ventaja que se ha de tener en cuenta. De hecho, la posibilidad de crear un clima y ambiente de aprendizaje continuo y cultura de innovación en la práctica docente es lo que la convierte en un método clave para la mejora docente.

De la misma manera, la evaluación entre pares se vincula con la actividad reflexiva de los docentes. De hecho, esta práctica evaluativa se relaciona con la reflexión grupal de los profesionales docentes, aspecto que sabemos está ligado al desarrollo de los mismos. En definitiva, la evaluación por pares aporta validez a las limitaciones de la evaluación realizada por estudiantes. En algunas áreas que el estudiante no puede conocer, los pares pueden ser una buena fuente evaluadora. A pesar del escepticismo de algunos autores al respecto, debido a que en muchas ocasiones requiere de formación previa, o porque se trata de información de tipo cualitativo, se trata de datos que podrán ser igualmente válidos en las condiciones adecuadas (Casey et al., 1997). Aun y todo, los pares o colegas se postulan como una fuente de evaluación que aportará rigurosidad al método que se utilice, así como ayudará a adoptar una actitud crítica y de mejora de la docencia.

2.4.4 La evaluación de jefes o superiores para la evaluación docente

Es histórica, cuantiosa y profunda la investigación que se ha realizado acerca de la relevancia del liderazgo del director para la calidad educativa a nivel escolar, así como para incidir en el liderazgo pedagógico (Bolívar, López, y Murillo, 2013; Murillo, 2006). Así, sabemos hoy que las valoraciones, elecciones y utilización de oportunidades que realizan los directivos pueden proporcionar información e incluso condicionar el desarrollo y evaluación internos de un centro (Villa, Auzmendi y Villardón, 1996). No entraremos a detallar las diferencias en este ámbito entre universidad y escuela, tanto en los criterios como en elección, percepción, motivación, funciones, poder, etc. Aun así, los avances investigativos en el área de la dirección escolar nos ayudan a comprender la importancia del liderazgo en el camino hacia la educación de calidad (Villa, 2004).

También en la educación superior se apoya la labor de la dirección con el fin de mejorar el rendimiento y la coherencia global (EURYDICE, 2008). Así, en el ámbito universitario la evaluación del director de departamento ya es utilizada en algunos procesos de evaluación docente universitaria (Murillo, 2008a). El directivo gestiona la comunicación e interviene entre las personas, impulsa nuevas ideas, etc. por lo que debe conocer el trabajo de los docentes de su departamento. Podemos decir que tienen información para evaluar, dado que la dirección departamental suele ser la encargada de gestionar la evaluación docente, y toma decisiones relacionadas con el área de conocimiento. Además:

> La dirección departamental posee un contacto directo con los administradores, el profesorado y los estudiantes. La dirección del departamento representa un importante agente en la toma de decisiones, partiendo de la idea de que las decisiones se toman más 'abajo' que 'arriba', es

> decir, entre profesores más que entre burócratas. Las decisiones pueden vincularse a aspectos substantivos como la estructura curricular, los programas de formación, la contratación, la promoción del profesorado, los enfoques metodológicos, etc. (Castro y Tomás, 2010, p. 222)

En cuanto al decano, su visión y liderazgo son claves para el cambio, y sus acciones influyen en diversos agentes, entre ellos el personal docente y los estudiantes. Las funciones del decano están relacionadas con la jefatura administrativa, el desarrollo académico, la comunicación, constituir diferencias, gestionar los valores, gestionar y liderar a los directores, y ser "maestro de ceremonias". El decano proporciona las líneas de actuación en la facultad, y es recomendable que logre crear un equipo unido. Entre las decisiones que toma bajo su cargo se encuentra la evaluación del personal académico (Wolverton, 2009)[37]. Por todo ello, el decano deberá liderar a los docentes de su facultad, con el fin de crear un equipo que trabaje en una línea unificada, con objetivos comunes, planteamientos comunes, metas comunes.

Con todo, podemos pensar que la utilización de diversas fuentes a la hora de llevar a cabo la evaluación docente aportará mayor cantidad y calidad de información para la vinculación de ésta con la formación o con decisiones de tipo sumativo. La evaluación de múltiples fuentes sobre un mismo objeto viene conociéndose como evaluación de 360º. Cabe destacar que la evaluación de 360º tiene su origen en el ámbito empresarial, donde tradicionalmente se ha utilizado el "feedback multifuente 360º" para la evaluación de los empleados.

Según Berk (2009), este tipo de evaluaciones tienen las siguientes características comunes:

1. El empleado debe estar implicado en la selección de evaluadores;
2. Los evaluadores deben ser creíbles y conocedores del comportamiento del empleado;
3. Los comportamientos y resultados calificados deben referirse a tareas y expectativas reales;
4. Debe usarse un tamaño moderado de muestra de evaluadores (4-12) para preservar el anonimato y aumentar la fiabilidad;
5. Debe completarse una escala común por parte de todos los evaluadores;
6. Se deben construir apropiadamente escalas de tipo Lykert con entre 4 a 7 opciones, como 'altamente de acuerdo-altamente desacuerdo' o 'siempre-nunca'.

[37] El documento utilizado es una revisión literaria de los libros "The Essential Academic Dean: A Practical Guide to College Leadership", de Jeffrey L. Buller, y "Building the Academic Deanship: Strategies for Success" de Gary S. Krahenbuhl. No se ha podido consultar la fuente original, por lo que se referencia la fuente utilizada.

7. Las escalas deben administrarse online en lugar de en papel para preservar el anonimato, aumentar la tasa de respuesta, y aumentar la calidad y cantidad de comentarios;
8. El feedback debe ser sensible, oportuno, cara a cara y regular; y
9. Las mejoras en el desempeño deben documentarse a lo largo del tiempo. (p.1075)

De hecho, este mismo autor propone adaptar este tipo de evaluación al ámbito universitario. En su adaptación, propone diferenciar las herramientas evaluativas según si su fin va a ser sumativo o formativo. Entre las características a destacar del modelo sumativo, y que añaden a lo anteriormente mencionado, estaría el hecho de que los distintos evaluadores pueden evaluar comportamientos diferentes; que en la muestra se pueden incluir a todos los estudiantes; o que la opinión del jefe de departamento es importante tanto para el feedback como para el seguimiento del progreso.

Así, la evaluación desde múltiples perspectivas viene afianzándose como una opción que aporta validez a los estudios realizados en los años previos (Apodaca y Grad, 2005; Douglas y Douglas, 2006; Socha, 2013). El uso de varias fuentes en la evaluación ayuda a comprender los significados y a interpretar los resultados de la evaluación, lo cual aporta riqueza a dicha evaluación y utilidad para mejorar la calidad de la docencia (Cisneros-Cohernour, 2008).

En el caso de la evaluación por parte de los estudiantes, sabemos hoy que su combinación con distintas formas y fuentes de evaluación - tales como la autoevaluación, la evaluación por pares y la co-evaluación - ayudan a la responsabilidad y reflexión del docente (Dochy et al., 1999). En esta línea y como hemos podido constatar a partir de la revisión, podemos pensar que la combinación de distintas fuentes evaluadoras aportará beneficios a la evaluación de los docentes.

Por último, cabe señalar que existen muchas otras modalidades de evaluación docente, como podemos observar en la Tabla 2.9., que adaptan De Juan, Pérez, Gómez, Vizcaya y Mora (2007, p. 3). Como podemos observar, hoy en día encontramos distintos métodos que pueden apoyar la evaluación docente (Darling-Hammond et al., 2013; Gargani y Strong, 2014a; Gelfer et al., 2015; S. L. Knight et al., 2014), si bien para el presente estudio no corresponde profundizar en cada uno de ellos.

Tabla 2.9. Características sobresalientes de 12 fuentes de evidencia de la efectividad docente (De Juan et al., 2007, p. 3).

Fuentes de evidencia	Tipo de medida	Quién proporciona la evidencia	Quién usa la evidencia	Tipo de decisión
Puntuaciones de los estudiantes	Escala de rangos	Estudiantes	Instructores/Administradores	F/S/P

Puntuaciones de colegas	Escala de rangos	Colegas	Instructores	F/S
Auto-evaluación	Escala de rangos	Instructores	Instructores/Administradores	F/S
Vídeos	Escala de rangos	Instructores/Colegas	Instructores/Colegas	F/S
Entrevistas a estudiantes	Cuestionarios	Estudiantes	Instructores/Administradores	F/S
Puntuaciones de egresados	Escala de rangos	Graduados	Instructores/Administradores	F/S/P
Puntuaciones de empleadores	Escala de rangos	Empleadores de Graduados	Instructores/Administradores	P
Puntuaciones de administradores	Escala de rangos	Administradores	Administradores	S
"Teaching Scholarship"(*)	Revisión crítica	Instructores	Administradores	S
Premios docentes	Revisión crítica	Instructores	Comités académicos/Administradores	S
Resultados de aprendizaje	Test, Proyecto, Simulaciones	Estudiantes	Instructores/Comités de currículo	F/P
Portafolio docente	La mayoría de los anteriores	Instructores, Estudiantes, Colegas	Comités de promoción	S

F = formativa, S = sumativa, P = Programa; (*)En el contexto de este trabajo, resulta difícil definir en qué consiste esta fuente de evidencia. En principio se trata de proyectos de "Investigación Acción" dentro del contexto del aula que los profesores pueden organizar con la ayuda de instituciones de la Universidad como puede ser el Instituto de Ciencias de la educación y el Proyecto Redes.

A modo de síntesis podemos afirmar que existen múltiples cuestiones que deben ser planteadas a la hora de elaborar e implementar la evaluación docente, "un buen sistema de evaluación docente debe responder cuatro cuestiones: ¿Cuán bueno es suficientemente bueno? ¿Suficientemente bueno en qué? ¿Cómo lo sabemos? y ¿Quién debe decidirlo?[38] (Danielson, 2011, p. 35). En este capítulo, hemos tratado de definir al buen profesor y los términos en los que enmarcar la calidad de su función ("cuánto"), y hemos ahondado en la identificación de los agentes idóneos para realizar la evaluación ("quién"). Hemos comenzado a delinear el "qué" evaluar exactamente, pero junto con el método para hacerlo ("cómo"), lo abordamos en los dos siguientes capítulos.

[38] "A good system of teacher evaluation must answer four questions: How good is good enough? Good enough at what? How do we know? and Who should decide?" (Danielson, 2011, p. 35)

MARCO TEÓRICO: CAPÍTULO III

LAS COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

"Intentar definir en qué consiste una docencia de calidad constituye una tarea ardua; no obstante, la precisión de dicho concepto constituye el meollo de todas las estrategias (y de las polémicas subsiguientes) de evaluación de la universidad" (Álvarez-Rojo et al., 1999, p. 287). Por ello, es importante definir qué consideramos como acciones del docente para identificarlo como "buen profesor". Sin embargo, no se pueden considerar solamente sus acciones, sino también, entre otros, sus conocimientos sobre la enseñanza-aprendizaje, los conceptos que domina, las técnicas que plantea y utiliza, las actitudes que toma ante la docencia, o los valores que caracterizan la misma. Por ello, cuando queremos definir el desempeño del profesorado, apostar por un enfoque basado en las competencias docentes del mismo puede ser útil tanto para el propio profesor/a como para la comunidad educativa en la que se encuentre.

Desde una concepción de las competencias como "conocimientos, habilidades y actitudes o valores con que las personas son capaces de desempeñar una determinada función" (Tejedor y García-Valcárcel, 2006, p. 21), tal como vimos en el anterior capítulo, trataremos de profundizar ahora en cuáles son esos elementos que debe desempeñar un docente a la hora de llevar a cabo su función.

Los resultados sobre la evaluación docente indican que se trata de un tema que preocupa, o al menos llama la atención de múltiples investigaciones en el ámbito educativo. La investigación desde esta perspectiva se ha ido desarrollando en los últimos años, principalmente a partir de la llegada del aprendizaje basado en competencias a las instituciones educativas.

Las posibilidades que brinda este enfoque, relacionadas con la medición de aspectos concretos de la docencia, han hecho que sean muchos los autores que planteen modelos basados en esta perspectiva. Así, estos modelos se plantean como vía posible para medir el desempeño docente con el fin de orientarlo tanto al aseguramiento de la calidad como a la mejora continua (Molenaar et al., 2009; Tejada, 2009; Villa, 2008).

Además, como vimos en el primer capítulo, tras la entrada de la educación superior en el EEES, se plantean retos para alcanzar la convergencia europea que también están relacionados con la garantía de calidad de la docencia. Por ello, estos retos deben ir

acompañados de respuestas para garantizar un desempeño docente actual que se adecúe a las exigencias educativas y sociales del siglo XXI (Ortega-Navas, 2010).

Uno de los indicadores de esta preocupación de la comunidad educativa y de investigación por mejorar en este aspecto se ve reflejado en los resultados de búsqueda de palabras clave relacionadas con este ámbito:

Tabla 3.1. Resultados sobre palabras clave relacionadas con la evaluación docente.

Resultados de búsqueda	Teaching evaluation	Teaching evaluation + competence	Evaluación docente	Evaluación docente + competencias
Scholar Google	3.170.000 resultados	7.530 resultados	667.000 resultados	4.510 resultados
Recursos- e buscador Océano (Discovery Library)	128.354 resultados	3.661 resultados	8.829 resultados	3.475 resultados

Nota: Elaboración propia.

Tal como muestra en la Tabla 3.1, en lengua inglesa con "*Teaching evaluation"* encontramos más de tres millones de resultados a través del buscador "Scholar" de Google, reducido a unos 130.000 en los resultados del buscador interno de la Universidad de Deusto, el cual filtra documentos de mayor rigor científico indexados en bases de datos reconocidas. Igualmente encontramos un número considerable de referencias cuando añadimos la palabra competencia en la búsqueda. Lo mismo ocurre al explorar los mismos elementos en lengua española. Podrían especificarse otras búsquedas, si bien queremos reflejar aquí una visión general básica a partir de la cual generar el análisis.

Hasta ahora hemos profundizado en los anteriores capítulos acerca de los orígenes de la evaluación educativa, así como de los elementos que se consideran hoy importantes sobre la misma. Además, la evaluación supone un concepto complejo, que requiere de un periodo de caracterización, enfoque, diseño, etc. Si se quiere alcanzar un modelo y aplicación válidos y útiles para la comunidad hacia la que vaya dirigida. Sobre esto, Guskey (2000) ya apuntaba que:

> El proceso y procedimientos implicados en la evaluación del desarrollo profesional presentan una lista interminable de retos que van desde lo muy simple a lo extremadamente complejo. Las evaluaciones bien diseñadas son herramientas válidas que sirven a múltiples audiencias (…). Nos informan sobre la eficacia de las prácticas de desarrollo profesional actuales y guían el contenido, forma y estructura de futuros esfuerzos. Las evaluaciones mal diseñadas, en la otra

> parte, gastan tiempo, energía, y otros recursos valiosos. Pueden ser incluso impedimentos para la implementación de modelos de desarrollo profesional más productivos (p.1)[39].

Por ello, los esfuerzos deben ir enfocados a alcanzar un desarrollo profesional de los docentes que mejore el desempeño. Sin embargo, algunas prácticas previas, como pudimos ver también en el primer capítulo, han provocado ciertos rechazos y críticas. Un análisis de la educación superior noruega afirmaba que "es un problema que la racional, retórica y práctica actual del aseguramiento de la calidad no estén correctamente vinculadas con el modo en el que los docentes sienten y comprenden la enseñanza-aprendizaje"(Lycke, 2004, p. 227). Por ello, encontrar la vía de enfrentar este objetivo de manera que los docentes se impliquen en el proceso, supondrá la única vía para lograr dicha garantía de calidad en la enseñanza-aprendizaje. También en España, existe una crítica bastante generalizada de la fuerte burocracia que supone el intento de evaluar la calidad docente, en la que una gran parte del tiempo se consume en cumplimentar papeles y búsqueda de datos.

Uno de los modelos que tiene muy en cuenta el desempeño del docente para su puesta en práctica es el aprendizaje o la formación basada en competencias. Pudimos justificar en el segundo capítulo los enclaves de este planteamiento, y ahora queremos ahondar en sus implicaciones para los docentes. Así:

> Los docentes, considerados como eje del proceso educativo, forman parte de las principales preocupaciones derivadas del modelo por competencias que, para ser congruente con las nuevas exigencias de la sociedad tendrá que poner al día la formación inicial y continua del profesorado, actualizar su desempeño, así como desarrollar diferentes estrategias y recursos para realizar su evaluación (Rueda-Beltrán, 2009, p. 3).

Por ello, al igual que para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, el desarrollo de los docentes implicará conocimiento y comprensión, dar sentido a los valores y creencias de la enseñanza, así como habilidades comportamentales. Todo ello desde un enfoque que pretende poner el foco en potenciar cambios en el comportamiento, pero que no se centra en el comportamiento en sí mismo (Pantic, Wubbels, y Mainhard, 2011).

---

[39] The processes and procedures involved in evaluating professional development present an endless list of challenges that range from very simple to extremely complex. Well-designed evaluations are valuable learning tools that serve multiple audiences (…). They inform us about the effectiveness of current professional development practices and guide the content, form, and structure of future endeavors. Poorly designed evaluations, on the other hand, waste time, energy, and other valuable resources. They can even be impediments to the implementation of more productive professional development models.

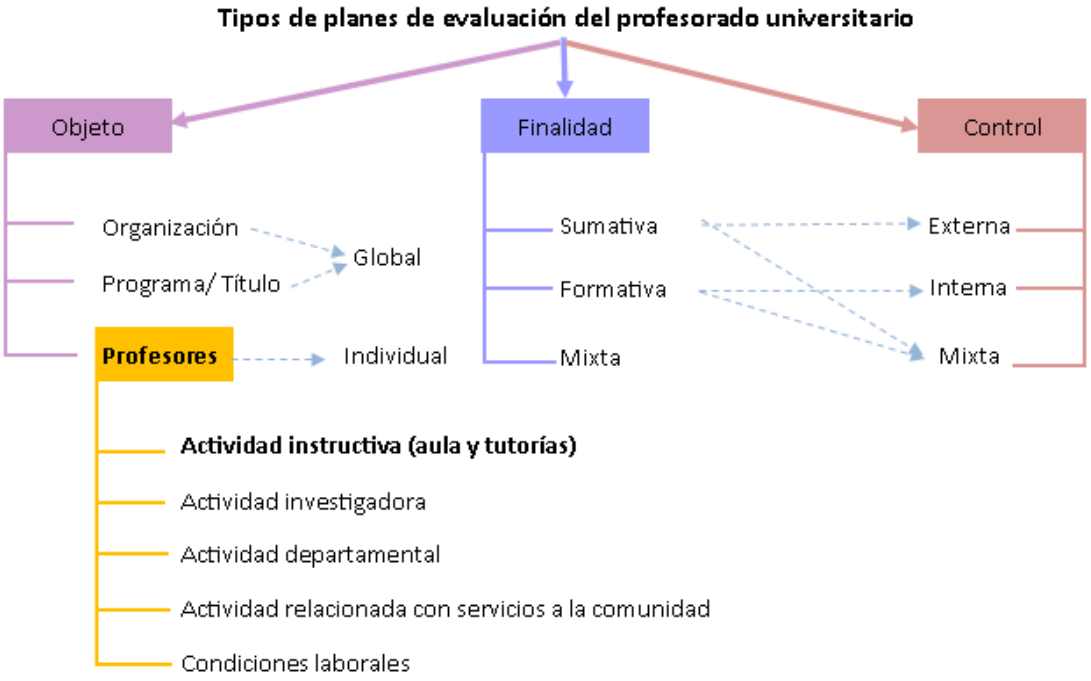
Para poder plantear un modelo de evaluación de la docencia, se plantea la cuestión previa de acotar el o los aspectos de la función docente que se pretenden observar y medir. Por ello, a continuación especificaremos el perfil profesional que determinaremos para la evaluación.

3.1 Definición del perfil profesional docente

Como hemos mencionado, antes de definir las competencias docentes que se requieren en el desempeño del profesorado, conviene especificar hacia qué área o áreas de su función queremos orientar el análisis.

> La formación y desarrollo profesional del profesorado constituye una pieza clave para conseguir las competencias docentes exigidas por el nuevo marco definido por el EEES. Dicha formación debería partir de una definición de los perfiles docentes requeridos para la enseñanza universitaria, y una caracterización de la docencia por las competencias exigidas para su desempeño (Álvarez-Rojo et al., 2009, p. 11).

Podemos encontrar múltiples focos a este respecto, que sintetizamos a continuación:



Nota: Elaboración propia a partir del texto de Tejedor y Jornet (2008).

Figura 9. Tipos de planes de evaluación universitarios.

Tal como hemos podido analizar en anteriores capítulos, así como apuntan Tejedor y Jornet (2008) y resumimos en la Figura 9, la evaluación en la universidad puede tener tres objetivos: la organización o sistema institucional, los programas o títulos de la misma, o el profesorado. Así, la evaluación docente en los dos primeros tipos se realizará de manera global, no en la tercera, donde la evaluación de profesorado es sobre la actuación individual.

En cuanto a la finalidad de la evaluación, esta puede ser clasificada en sumativa (control y rendición de cuentas), formativa (mejora continua) o mixta (combinación de ambas finalidades). Encontramos asimismo que la evaluación sumativa suele utilizar un sistema de control externo (evaluación realizada por agentes externos) o mixta (evaluación realizada por una unidad externa y una interna). Por el contrario, la evaluación formativa tiende a utilizar sistemas de control internos (una unidad de evaluación propia) o mixtos. Igualmente se ha de tener en cuenta que la evaluación específica del profesorado puede tener este carácter sumativo (acreditación y promoción) o formativo (desarrollo profesional docente).

Cabe destacar igualmente de la figura que la evaluación del desempeño del profesorado está relacionada con distintos aspectos como son la actividad instructiva, comúnmente compuesta por la autoevaluación, evaluación de los estudiantes y de las autoridades pertinentes. Igualmente, puede evaluarse la actividad investigadora, relacionándola con indicadores de calidad, académicos y/o utilitarios. Algunos docentes también tienen responsabilidades de tipo departamental que pueden ser evaluadas, así como actividades de transferencia a la comunidad en algunos casos. Por último, pueden ser evaluadas las condiciones de trabajo del docente, en relación a los académico, institucional y personal.

Asimismo, Álvarez-Rojo y otros (2009) presentan de manera similar los perfiles diferenciados del docente:

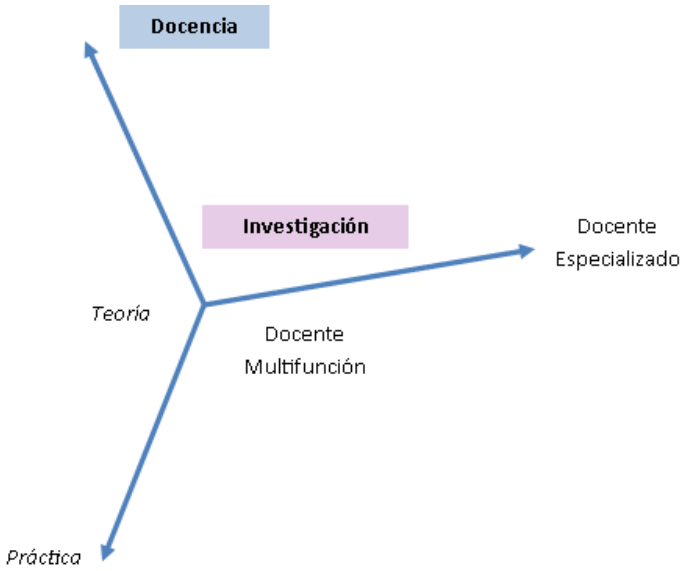


Figura 10. Vectores de actuación docente (Álvarez-Rojo et al., 2009, p. 11)

Podemos observar en la figura que los autores diferencian la función docente de la investigadora, así como si su función se basa más en la teoría o en la práctica. Con ello, se constituirán dos perfiles diferenciados: uno de docencia especializada, y por otro lado uno de docencia multifunción. De estos modos u otros, muchos otros autores han diferenciado los

perfiles docentes universitarios según las funciones desempeñadas (Fernández y González, 2012; Flores, Martínez, Sánchez, García, y Reidl, 2011; López-Cámara, González-López, y León-Huertas, 2014; Mas y Ruiz, 2007; Rodríguez-Beneroso, 2014; Tejedor y Jornet, 2008; Zabalza, 2003).

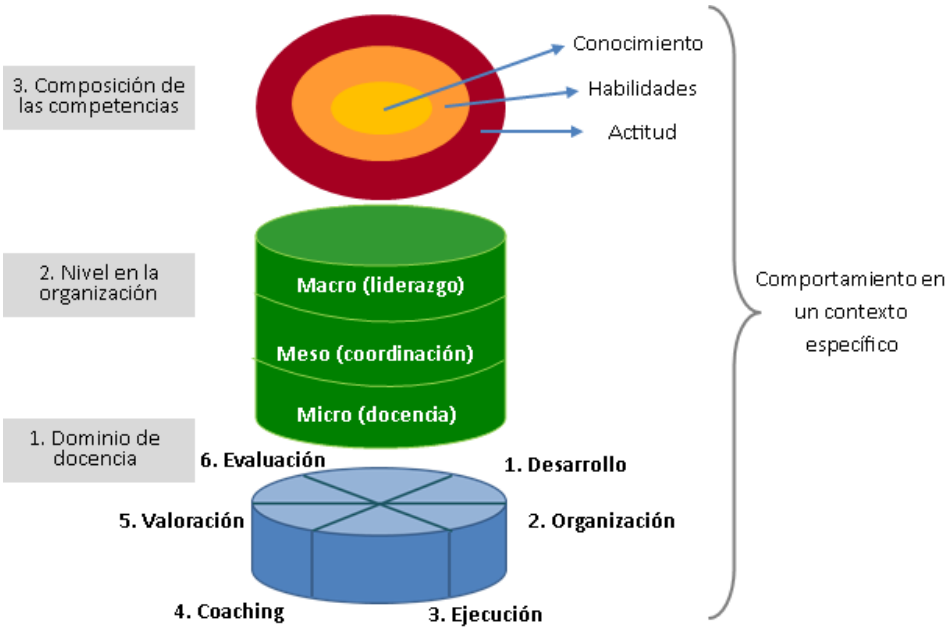
Es en esa figura instructiva o de función docente del profesor/a universitario/a en el que nos queremos fijar a continuación. En el segundo capítulo (ver "definición y evaluación del desempeño docente en la universidad", p.67) profundizamos acerca de la caracterización del desempeño docente. Asimismo, presentamos el enfoque de aprendizaje basado en competencias. Ahora, queremos presentar un perfil del docente basado en competencias. Es por ello que en el siguiente apartado encontramos la conceptualización de competencias docentes, su justificación, así como la descripción de las mismas.

3.2 Competencias docentes

Ante los cambios provocados por los nuevos retos que exige la sociedad del conocimiento, se necesitan clarificar las consecuencias que esto requiere para el docente. Estos nuevos planes propician la intensificación de "la actividad del estudiante como protagonista de su formación y como sujeto de acción, movilizador de recursos para atender a situaciones profesionales" (Tejada, 2015, p. 235). En consecuencia, el rol del docente ante esta enseñanza centrada en el estudiante requerirá de competencias que no le exigía la enseñanza tradicional. Centrándonos en la función docente del profesor universitario,

Molenaar y otros (2009) presentan una imagen esclarecedora del enfoque en el que basamos el planteamiento de competencias docentes, tal como presenta la Figura 11. En esta, podemos y debemos diferenciar el nivel de la docencia del profesor universitario de otras funciones de su labor en la institución (coordinación, liderazgo, así como podríamos introducir aquí investigación, gestión, etc.). Por otro lado, encontramos que dentro de la función de la docente planteada por competencias, estas estarían compuestas por conocimientos, habilidades y actitudes o valores.

Asimismo, los autores plantean que el dominio de la docencia tendría seis dimensiones, que ellos determinan en: desarrollo, organización, ejecución, *coaching,* valoración y evaluación. Con ello, todo planteamiento debe estar acomodado al contexto donde se ejecute, tal como introduce el enfoque basado en competencias.



Nota: Adaptación y traducción propias.

Figura 11. Representación esquemática de los pasos para describir las competencias[40] (Molenaar et al., 2009, p. 391).

La competencia docente ha sido estudiada y definida por múltiples autores. Antes de definir la competencia docente, se ha de determinar el 'para quién', la finalidad de ésta, así como el contexto de aplicación (Stoof, Martens, van Merriënboer, y Bastiaens, 2002).

Desde la perspectiva que hemos concretado, una definición apropiada de la competencia docente sería "un conjunto integrado de características personales, conocimientos, habilidades y actitudes que se necesitan para el desempeño eficaz en contextos variados de enseñanza" (Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen, y van der Vleuten, 2004, p. 255).

A partir del enfoque de competencias, son múltiples los autores que han planteado modelos de competencias docentes, y que presentamos a continuación, creando una tabla de correspondencia tomando como base el modelo de Villa y García (2008) para la Universidad de Deusto.

[40] Schematic representation of the steps in describing the competencies.

Tabla 3.2. Correspondencia entre los criterios para la excelencia docente de Villa y García (2008) con 20 modelos de competencias docentes.

Villa y García (2008)	Alegre y Villar (2006)	Álvarez-Rojo et al. (2009)	Apodaca y Grad (2005)	Cano (2005)	Gargallo et al. (2011)	González y López (2010)	López et al. (2014)	Loredo y Romero (2012)	Mas y Ruiz (2007)	Medina et al. (2011)	Molenaar et al. (2009)	Ortega-Navas (2010)	Rodríguez-Espinar (2003)	Rueda-Beltrán (2009)	Saravia (2011)	Tejada (2009)	Tigelaar et al. (2004)	Torra et al. (2012)	Valcárcel et al. (2003)	Zabalza (2003)	Sumatorio (N= 20)	Porcentaje
Gestión del aprendizaje[41]	■	■	■		■	■	■	■	■	■	■	■		■	■	■	■	■	■	■	18	**90**
Planificación[42]		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■		■			■	■	16	**80**
Relaciones interpersonales[43]	■		■	■	■	■	■	■		■		■	■	■	■	■	■	■	■		16	**80**
Evaluación del aprendizaje	■	■	■		■	■	■	■		■	■	■		■		■	■		■	■	15	**75**
Coaching/ apoyo al estudiante[44]	■	■	■		■	■	■		■		■					■	■	■	■	■	13	**65**
Trabajo en equipo		■		■								■	■		■	■	■	■	■	■	10	**50**
Innovación pedagógica									■	■		■	■		■		■	■	■	■	9	**45**
Orientación al desarrollo profesional		■								■	■	■	■		■	■	■		■		9	**45**
Manejo de las TIC				■		■						■	■			■		■	■	■	8	**40**
Creación de un clima favorable al aprendizaje	■		■			■	■										■	■	■	■	8	**40**
Gestión del tiempo	■					■		■									■				4	**20**
Liderazgo												■			■	■					3	**15**
Autoevaluación	■											■							■		3	**15**
Compromiso institucional									■								■				2	**10**
Compromiso ético															■						1	**5**
Orientación a la calidad									■												1	**5**
Orientación a los resultados							■														1	**5**

Nota: Elaboración propia a partir del análisis de los distintos autores mencionados en la tabla.
El modelo de Villa y García (2008) se presenta en un orden diferente del propuesto por los autores. Esto responde a que las competencias docentes se han ordenado en función del porcentaje obtenido en la revisión, con el fin de lograr una mejor comprensión por parte del lector.
Las tonalidades aplicadas constituyen el grado de representación en los distintos modelos de competencias docentes analizados. En azul más oscuro se han representado las competencias docentes con un porcentaje de representación mayor de 70%, en el siguiente tono más claro las competencias docentes presentes entre un 40-69%, y por último en el tono más claro de azul los porcentajes entre un 15-39%. Las competencias menos representadas (menos de 15%) se han sombreado en gris.

[41] También se recogen aquí referencias a "metodologías de enseñanza-aprendizaje", "estrategias de enseñanza-aprendizaje", "metodologías activas de enseñanza-aprendizaje", etc.
[42] También se recogen aquí referencias a "organización de la enseñanza".
[43] También se recogen aquí referencias a "comunicación".
[44] También se recogen aquí referencias a "tutoría", "feedback".

3.2.1 Competencia relacionada con la gestión del aprendizaje o el dominio de metodologías activas y estrategias de enseñanza-aprendizaje

Como hemos podido observar en el primer capítulo, la introducción de un modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el aprendizaje (constructivista, centrado en el estudiante) es uno de los grandes cambios propuestos para la educación del siglo XXI. Por ello, no es de extrañar que la gran mayoría de los autores incluyan esta dimensión en sus propuestas para la formación y evaluación del profesorado universitario con el fin de alcanzar las nuevas metas de la educación.

En el segundo capítulo[45] profundizamos acerca de la importancia de un aprendizaje activo, constructivo y profundo por parte del estudiante si pretendemos que estos aprendizajes sean significativos y permanezcan a largo plazo (Marton y Säljö, 1976a, 1976b). Asimismo, mostramos que para un aprendizaje profundo y a largo plazo el docente debe lograr que el estudiante utilice estrategias de enseñanza-aprendizaje cada vez más orientadas a la autonomía y aprendizaje activos (Biggs y Tang, 2007). Sabemos hoy que el aprendizaje profundo lleva a un mejor rendimiento, si bien existen factores que influyen en esta relación, como:

> (…) la complejidad de la tarea, la claridad de objetivos, el *feedback*, la relevancia percibida de la tarea, la percepción del apoyo del profesor, su interés y entusiasmo, las posibilidades percibidas de gestionar su propio aprendizaje, y, especialmente, su percepción de los sistemas de evaluación (López-Aguado y Gutiérrez-Provecho, 2014, p. 457).

Aun y todo, los estudios apuntan hacia la importancia de lograr un aprendizaje profundo en el estudiante. Desde esta concepción, se "busca como producto del aprendizaje el cambio mental" (Gargallo, 2008, p. 426). El conocimiento pasa a ser una construcción social y negociada; el aprendizaje se afronta como un proceso de comprensión significativa, con el fin de que el que aprende logre interpretar la realidad; el papel del profesor es el de facilitador de la construcción personal del conocimiento, tanto desde su conocimiento de la materia como desde su capacitación para organizar entornos ricos de aprendizaje; el docente hace uso de métodos distintos de enseñanza-aprendizaje dependiendo de los objetivos que pretenda o del

[45] Ver también "Qué evaluar: Enfoques de enseñanza-aprendizaje en la universidad" p.89.

contexto en el que se encuentre, buscando el desarrollo de la autonomía y de la competencia aprender a aprender; y evalúa desde una perspectiva formativa (Gargallo et al., 2011).

Estas metodologías deben animar procesos de reflexión, vincular el aprendizaje teórico con el práctico, motivar a los estudiantes y generar sentido al aprendizaje o la garantía de condiciones previas adecuadas para el mismo (Huber, 2008). Sabemos hoy que una integración transformadora de los aprendizajes (conocimientos, habilidades y actitudes) requiere del estudiante reflexión crítica y apertura hacia el cambio (Baartman y de Bruijn, 2011), por lo que utilizar estrategias para lograr este trabajo pasa a ser una cuestión prioritaria para el docente.

A partir de este enfoque, se han desarrollado múltiples herramientas, estrategias y métodos que nos llevan a alcanzar estos objetivos. Algunas de estas estrategias están relacionadas con:

- *Curriculum negociado.* Propuesto como una de las vías para el desarrollo de competencias, trata de aportar flexibilidad, amplitud relevancia o cooperación, entre otras, al aprendizaje del estudiante. Se trata de dar oportunidad al estudiante de desarrollar los aprendizajes pretendidos desde la vía que ellos elijan entre distintas opciones propuestas.

  > (…) Nosotros, educadores, somos sin duda conscientes de que cada estudiante tiene diferentes métodos de aprendizaje que funcionan mejor para ella/él, y cada estudiante puede tener diferente capacidad en demostrar su conocimiento. Además, los estudiantes estarán más implicados en las actividades de aprendizaje si estas están basadas en las preferencias del estudiante, de acuerdo con su experticia, experiencia, intereses, fortalezas, o expectativas en la carrera (Yuksel, 2010, p. 4)[46].

  Desde este planteamiento, el hecho de proporcionar diferentes opciones de tarea al estudiante (proyecto individual o grupal, ensayo, estudio de caso, etc.) para lograr los aprendizajes les daría la opción de utilizar el estilo de aprendizaje donde puedan desarrollar y demostrar el máximo de su competencia. Este tipo de estrategia emerge para responder a la demanda de cambio en el rol del docente y el estudiante hacia el aprendizaje a lo largo de la vida o la adquisición de conocimientos y habilidades acompañados de meta-cognición (Felix, 2005).

[46] (…) we educators are no doubt aware that each student has different methods for learning which works best for her/him, and each student may be different in her/his capability in displaying her/his knowledge. Additionally, students will be more involved in the learning activities if they are based on students' preferences according to their expertise, experiences, interests, strengths, or career expectations.

- *Aprendizaje cooperativo.* Desde una perspectiva de que el mundo profesional requiere cada vez más del trabajo en equipo, se espera que la formación del estudiante universitario le dote de habilidades para el trabajo cooperativo. Las metodologías de aprendizaje cooperativo requieren a su vez que el docente trabaje por la interdisciplinariedad, basando su estrategia en la participación, colaboración y actividad conjunta. Se trata de un cambio complejo, si bien ayuda a la mejora de la educación superior, así como presenta una realidad complementaria y compatible a la enseñanza por asignaturas (Pozuelos, Rodríguez, y Travé, 2012). El aprendizaje cooperativo, no sólo se fomenta porque sea un aspecto requerido para el empleo, sino que tiene su base en la teoría cognitiva de elaboración y en los niveles de procesamiento cognitivo. Esta metodología también está relacionado con la motivación o con teorías del área de la psicología para la facilitación social (McKeachie, 2007).

  > El eje básico de este modelo se centra en el trabajo en grupos para maximizar el proceso de aprendizaje, bajo una estructura de responsabilidades compartidas entre el profesor y el alumno (Pinto, 2010, p. 143).

  Siguiendo a este autor, el aprendizaje cooperativo implica el trabajo en grupos heterogéneos aplicando la interdependencia positiva. Esta consiste en que cada estudiante del grupo sea responsable de una actividad y juegue un rol, necesarios para la consecución del resultado final. De este modo, todos necesitan de todos para alcanzar el éxito en la actividad.

  Al mismo tiempo, el docente debe involucrar y estimular la motivación del estudiante a lo largo del proceso a través del diálogo continuo y la orientación. De este modo, logrará la necesaria implicación del estudiante en su proceso de aprendizaje (Navarro et al., 2015).

- *Aprendizaje Basado en Proyectos.* Las ventajas del aprendizaje basado en proyectos (también abreviado ABPr) frente a la enseñanza tradicional ya han sido ampliamente mostrados a nivel escolar (David, 2008; Mettas y Constantinou, 2008; Rodríguez-Sandoval, Luna-Cortés, y Vargas-Solano, 2010). Esta metodología se relaciona con la resolución de problemas vinculados a la vida real. Mediante el aprendizaje basado en proyectos:

  > (…) los estudiantes definen el propósito de la creación de un producto final, identifican su mercado, investigan la temática, crean un plan para la gestión del proyecto y diseñan y elaboran un producto. Ellos comienzan el proyecto solucionando problemas, hasta llegar a su producto. El proceso completo es auténtico, referido a la producción en forma real, utilizando

> las propias ideas de los estudiantes y completando las tareas en la práctica (Rodríguez-Sandoval et al., 2010, p. 16).

Así, se trata de una estrategia pedagógica que fomenta el posicionamiento activo del estudiante en su propio aprendizaje. Asimismo, ayuda al desarrollo de competencias transversales que acompañan a las necesidades de aprendizaje para lograr la profesionalidad de los estudiantes.

- *Aprendizaje Basado en Problemas.* Ha sido ampliamente desarrollado y estudiado en la Universidad de Harvard desde hace más de una década en distintas áreas de aprendizaje (Dalrymple et al., 2007; Kerfoot, Masser, y Hafler, 2005; Susarla, Bergman, Howell, y Karimbux, 2004; Thammasitboon, Sukotjo, Howell, y Karimbux, 2007). Asimismo, al menos en el ámbito de la medicina, Clarck (2006) pudo concluir que:

  > (…) Existe evidencia de que el Aprendizaje Basado en Problemas es aceptado entre los estudiantes, está asociado con mejores habilidades clínicas y de resolución de problemas, que promueve habilidades de aprendizaje a lo largo de la vida y probablemente no sacrifica áreas importantes del conocimiento. Sin embargo, necesita de recursos adicionales comparado con los enfoques tradicionales (p. 723)[47].

- *Portafolio.* Según Alart (2010), más que una metodología, el portafolio constituye una técnica para documentar el propio proceso de aprendizaje, así como de mostrar evidencias de las competencias desarrolladas. A través del Portafolio, el estudiante puede proporcionar evidencias de lo que va aprendiendo y cómo va cumpliendo con los objetivos marcados en el plan de trabajo. De este modo, el estudiante se va responsabilizando de su aprendizaje. Para ello, el docente debe ayudarle a cuestionarse sobre su propio aprendizaje, a desarrollar la crítica constructiva y reflexión, darle oportunidades para que vayan construyendo su aprendizaje, siendo guía más que únicamente proporcionando información. Los Portafolios pueden recoger evidencias de aprendizaje de muy distinto origen y tipología (diarios de aprendizaje, entrevistas, informes, grabaciones o fotografías, registros, bibliografía, etc.). Además, deben constar de reflexiones y autoevaluaciones, así como de comentarios formativos del docente, compañeras/os u otros miembros de la comunidad educativa.

[47] (…) there is evidence that PBL is popular with its students, associated with better clinical and problem-solving skills, that it promotes lifelong learning skills and probably does not sacrifice important areas of knowledge. However, it needs additional resources compared with traditional approaches.

A partir de estos cuatro breves ejemplos podemos observar hacia donde apuntan estas metodologías de enseñanza-aprendizaje. Una recopilación de experiencias en Holanda y Países de América Latina de Knust y Gómez (2009) muestran que entre las metodologías más utilizadas se encontrarían: el aprendizaje basado en proyectos, la resolución de problemas, los estudios de caso, el Portafolio, así como las pruebas en el contexto laboral o simulacros del mismo. Además, la elección de la metodología responde a tres condicionantes que serían el carácter de la competencia, el contexto y la capacidad logística.

También se han desarrollado otras estrategias interesantes como el aprendizaje dialógico y crítico, la metodología de Aprendizaje-Servicio, así como otras muchas que pueden constituir de manera equivalente vías de aprendizaje significativo y orientado al desarrollo integral de las personas. Por ello, podemos afirmar que existen múltiples estrategias que el docente puede utilizar para el desarrollo de competencias en el estudiante. Lo que queda claro es que:

> En el nuevo modelo de educación superior, el docente organiza, orienta y supervisa más personalmente el trabajo de los estudiantes, dando una mayor autonomía e implicación en el aprendizaje al estudiante y usando metodologías más activas como el trabajo en equipo y el mayor uso de las TIC, o lo que es lo mismo, se trata de generar un contexto en el que el estudiante asuma el rol principal de su propio aprendizaje en cuanto a la adquisición de los conocimientos, capacidades y habilidades que les permitirán desarrollarse en el mundo profesional y en el que la función del docente sea precisamente la de facilitador del proceso (Ortega-Navas, 2010, p. 316).

En definitiva, son muchas las estrategias que han sido estudiadas y analizadas para el logro del aprendizaje activo y profundo del estudiante. La adecuación de la metodología al tema y la audiencia (Apodaca y Grad, 2005), así como el fomento y evaluación del aprendizaje autónomo son otras de las cuestiones principales que se introducen en este paradigma (Macaskill y Taylor, 2010). La cuestión a destacar aquí es que el denominador común de estas metodologías son su finalidad de desempeñar un aprendizaje orientado a lo largo de la vida y el desarrollo de un aprender a aprender. Con todo ello, entendemos que el docente no puede cumplir totalmente con su función si no domina estas metodologías o estrategias concretas con las que llevar al aula (o fuera de ella) los contenidos (entendidos como recursos internos y externos) de aprendizaje. Como apunta De Miguel (2003a):

> Para que una enseñanza sea efectiva, además de conocimientos sobre la materia, un docente deberá dominar las habilidades y técnicas que le permitan seleccionar los objetivos pertinentes en relación con el programa de formación que sigue el alumno, enseñar contenidos adecuados

que ofrecen a todos los estudiantes las máximas oportunidades para aprender y establecer las especificaciones oportunas que permitan comprobar los aprendizajes adquiridos (p.19).

3.2.2 Competencia relacionada con la planificación y organización de la enseñanza-aprendizaje

Hasta la llegada de los aires de cambio en la enseñanza universitaria, la exigencia a los docentes sobre el desarrollo planificado en la formación de los estudiantes había sido descuidada (Rué, 2008). De hecho, una vez acogido el diseño de las competencias en el ámbito educativo, en ocasiones se ha puesto el foco en "cómo enseñar las competencias más que en responder la cuestión de qué competencia queremos que aprendan los estudiantes" (Stoof et al., 2002, p. 351)[48].

La planificación de la enseñanza-aprendizaje se determina como una competencia muy relevante en el desempeño del docente. El primer elemento que el docente ha de tener en cuenta en el diseño es el perfil profesional definido para la titulación, pues este es el principal referente de la formación basada en competencias. Así, "los perfiles competenciales se constituyen como el elemento imprescindible para la planificación docente en la universidad, competencias que se continuarán desarrollando y especializando en las instituciones laborales y centros de trabajo" (Ibarra-Sáiz, Rodríguez-Gómez y Gómez-Ruiz, 2010, p. 3).

Además, determinar los procesos y resultados es otra de las metas de la planificación (Yániz, 2006). Esto se especificará en "la elaboración del plan de estudios, la delimitación de los programas de las disciplinas y, especialmente, la concreción de los aprendizajes a evaluar" (De Miguel, 2003a, p. 49). Asimismo, desde el planteamiento de dar protagonismo al estudiante, se hace deseable que el docente informe al estudiante de estas metas, planes de trabajo o criterios de evaluación (Apodaca y Grad, 2005). Así, se valorará:

> (…) partir de las competencias como eje vertebrador de la planificación docente, de tal manera que el profesor ha de conseguir que los contenidos cognoscitivos y las actividades prácticas se ajusten a las competencias pretendidas, acercando al alumnado a la realidad profesional (Álvarez-Rojo, 2009).

[48] "How to teach competence rather than answering the question of what competence we want our students to learn".

Se trata por tanto de crear un diseño que Zabalza (2003) describiría con sentido de proyecto formativo, donde "la condición de formalizar el proyecto, esto es, tenerlo escrito y bien organizado (…) cumple toda una serie de importantes funciones pedagógicas" (p.183). En ella, se partirá de la definición clara de las competencias a desarrollar por los estudiantes tomando como punto de partida el perfil profesional.

Además, se estructurará el proceso de aprendizaje, desde los contenidos (recursos internos y externos) hasta las estrategias y actividades que se requiera para el alcance de las competencias definidas. Asimismo, la planificación deberá explicitar los resultados o aprendizajes a ser evaluados. Todo ello deberá ser bien informado a los estudiantes de manera intencionada para la implicación del mismo en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

La planificación constituye una de las competencias esenciales en el marco de la EEES, donde la certificación de lo realizado en el aula se convierte en un elemento imprescindible a la hora de hablar en términos de procesos de calidad educativa. A continuación especificamos el modo en que se ha llevado la planificación a las instituciones europeas de educación superior.

- **El ejemplo de las Guías docentes en el EEES.**

La planificación por parte del profesorado de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje más adecuados para alcanzar las competencias definidas es en este nuevo escenario un punto clave para el éxito del modelo. Frente a las actividades que han sustentado tradicionalmente la docencia como son las clases magistrales, las lecturas y trabajos personales, en la actualidad la competencia de planificación exige la incorporación de nuevos procedimientos que garanticen no solo la calidad de la enseñanza por parte del profesorado sino también el aprendizaje del alumno de manera secuencial y programada al hilo de la naturaleza de los contenidos de las asignaturas. Así la competencia de planificación exige la programación temporal simultánea de contenidos y actividades en el aula y fuera del aula.

Para ello, las agencias externas vinculadas al EEES han creado propuestas orientativas para la incorporación de una planificación sistematizada en las titulaciones de educación superior, llamadas *guías docentes, guías de aprendizaje, guías de enseñanza-aprendizaje, etc*.

Según Ibarra-Sáiz y otros (2010, p. 4), la planificación docente por competencias requiere:

- Seleccionar las competencias generales y específicas que van a ser desarrolladas en la formación.

- Analizar las competencias y descomponerlas en unidades más simples a efectos de enseñanza-aprendizaje y evaluación.
- Seleccionar y asociar cada competencia con los conocimientos necesarios para su desempeño, lo que supone la confección del temario de la disciplina y la organización y diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje, construcción y elección de materiales, escenarios y estrategias y distribución de tiempos en términos de créditos ECTS.
- Diseñar procedimientos de evaluación donde se incluyan tareas, criterios e instrumentos para la evaluación de competencias.

Así, las guías que se propone y solicita en las universidades a los docentes, tratan de comenzar con este cambio en la concepción de enseñanza de los mismos. Las guías no solamente cuentan con una batería de temas o contenidos teóricos a tratar en una asignatura.

Por el contrario, se definen las competencias a ser alcanzadas, se exponen los distintos recursos que serán utilizados (no sólo conocimientos), las metodologías que serán seguidas, las actividades que serán realizadas, así como las evaluaciones que se llevarán a cabo al hilo de las competencias y actividades desarrolladas.

Con ello, se trata de dar un alineamiento a la enseñanza-aprendizaje, de modo que se garantice un vínculo claro entre lo que se pretende lograr, el camino seguido para alcanzarlo, así como una valoración ajustada sobre lo propuesto.

> Si en otro tipo de programas de asignaturas el eje se situaba sobre el contenido, (selección de contenidos, su estructura y distribución en el programa, criterios para su evaluación, etc.), en este caso el eje es doble: el contenido y el trabajo del estudiante en torno a ese contenido. Desde esta perspectiva se entiende que la docencia no solo se puede limitar a la actividad en el aula (López-Cámara et al., 2014, p. 139).

Un ejemplo del planteamiento de planificación de la enseñanza-aprendizaje desde el paradigma de aprendizaje basado en competencias es el que propone la Universidad de Deusto. Poblete (2009) indica como aspectos clave en la planificación del docente:

1) La definición de los objetivos de aprendizaje definidos en términos de competencias. Desde el planteamiento de la Universidad de Deusto, las competencias implican los elementos que muestra la Figura 12.

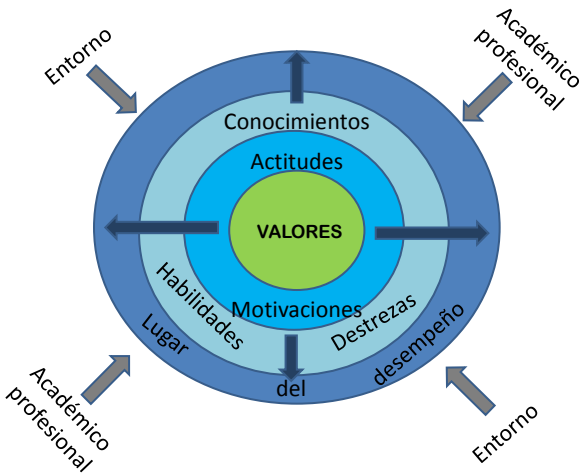


Figura 12. Elementos de la competencia (Poblete, 2003).

2) El diseño de la estrategia de aprendizaje, como proceso regulable, incorporando los métodos y técnicas adecuados para el desarrollo de cada competencia planteada. Para ello, se tendrán en cuenta los tiempos y el contexto o situación de la enseñanza-aprendizaje. Igualmente, estos métodos se relacionarán con las actividades pretendidas.
3) La planificación de la evaluación de los aprendizajes, donde se definirán los indicadores para cada competencia, las técnicas e instrumentos de evaluación, la estructura de las calificaciones, así como la participación de los distintos agentes de evaluación. También se planificará aquí la comunicación y tutoría con los estudiantes, enfocada a mejorar el proceso de aprendizaje.

Asimismo, una de las grandes aportaciones de la planificación docente por competencias consiste en estimar el trabajo del estudiante tanto dentro como fuera del aula. El desarrollo de competencias fuera del aula es lo que incorporaría la propuesta de crédito europeo ECTS a la planificación del aprendizaje. Este planteamiento va en línea con la aproximación hacia el aprendizaje profundo del estudiante. Con el fin de alcanzar este tipo de aprendizaje menos superficial, el docente ha de proponer actividades que requieran del estudiante (y este así lo perciba) un aprendizaje alejado de lo memorístico, más vinculado con un aprendizaje a largo plazo. Además, también se plantea la necesidad de implementar o integrar las competencias genéricas en la planificación de la materia, con lo que esto implica tanto en las metodologías como en la evaluación de las mismas (Poblete, Bezanilla, Fernández, y Campo, (en prensa)).

En definitiva, lo que podemos apreciar es que estas cuestiones han de ser consideradas por el docente desde la planificación, creando actividades que se ajusten al

trabajo que se requiere por parte del estudiante para su aprendizaje profundo. Desde esta perspectiva:

> Una formación basada en competencias y centrada en el aprendizaje, como la que se nos propone en el actual sistema, necesita que la planificación tenga como referencia el aprendizaje deseado y organice los elementos necesarios para adquirir las competencias que conforman un perfil previamente establecido. La naturaleza compleja y ambiciosa del aprendizaje que se espera que logren los estudiantes, la extensión y complejidad de los contenidos que deben conocer y el contexto amplio y rico en diversidad en el que se quiere lograr estos objetivos, justifican la importancia de la planificación en este sistema (Yániz, 2006, p. 20).

3.2.3 Competencia relacionada con la relación interpersonal o la comunicación con los estudiantes

Morreale, Osborn y Pearson (2000) defienden la relevancia del dominio de la competencia comunicativa, apuntando que la educación en comunicación:

- Es vital para el desarrollo integral de la persona. Se especifica en que fomenta las relaciones, debe continuar en la educación adulta, mejora del pensamiento crítico, estudiantes críticos con los medios modernos, desarrolla habilidades de liderazgo o su adquisición se traduce en poder,
- Mejora la empresa educativa. En términos de fomento de la instrucción, ambiente colaborativo, administración y gestión, selección de profesorado o apoyo del liderazgo,
- Es vital para la sociedad y para cruzar fronteras culturales. Se pueden concretar en sensibilización social y política, cualificación para participar en la vida pública, comunicación familiar y prevención de comportamientos disruptivos o fomento de la comunicación intercultural,
- Es vital para el éxito en la carrera profesional y los negocios. Puede ayudar a lograr un trabajo deseable, es una de las competencias básicas requeridas por los empleadores, es esencial y fomenta la eficacia en algunos empleos, aumenta la probabilidad de movilidad profesional, o es característica prioritaria de los emprendedores,
- Debe ser enseñada por académicos especializados con departamentos dedicados al estudio de la comunicación. Ya que se trata de una disciplina de importancia emergente, para mejorar y revisar el curriculum o siendo la comunicación oral y escrita habilidades básicas esenciales.

En cuanto a la comunicación como competencia docente, Ortega (2010) alude a la capacidad que tiene ésta de provocar aprendizajes en el estudiante. La transmisión de

experiencias con el estudiante, provoca una situación en la que el aprendizaje se facilita, donde el docente logra la escucha por parte del estudiante, que éste planifique, etc. De hecho, la comunicación no sólo consiste en transmitir información, sino que se trata de un modo de relación entre las personas. Por ello, es importante buscar la congruencia entre los mensajes que se transmiten y escuchan, y cuidar los distintos tipos de estímulos, que pueden ser verbales, vocales, físicos o situacionales (Cano, 2005). Alegre y Villar (2006) clasifican estos estímulos de la comunicación oral en movimientos (gestos), sin movimiento (vestimenta, cuerpo, distancias), paralenguaje (vocalizaciones) y contexto (lugar físico y psicosocial de la interacción). De hecho, el contexto juega un papel de relevancia en el desempeño eficaz de la competencia comunicativa (Ortega-Navas, 2010).

La comunicación se ha de entender como apoyo para el aprendizaje, y es que el acto didáctico es, en esencia, un acto comunicativo. Además, el docente ha de organizar la comunicación, planteándose cuatro interrogantes básicos, como son (Cano, 2005, p.70):

- Qué se dice: contenido.
- Para qué se dice: finalidad.
- Por qué se dice: motivo.
- Cómo se puede decir: aplicación.

Estos elementos pueden permitir al docente gestionar la comunicación de una manera más oportuna y adecuada. Establecer los contenidos esenciales que quieren ser comunicados, tener clara la finalidad o la meta de lo que se comunica, que esta esté orientada por un motivo claro y definido, y llegar al modo de aplicación de la misma para ser comprendida por los que la escuchan, constituyen claves a la hora de llevar a cabo una comunicación eficaz.

Alegre y Villar (2006) añaden al dominio de la competencia comunicativa su carácter de negociación, donde el docente tratará de que el aprendizaje del estudiante sea eficaz. Así, estos autores señalan que la capacidad de asegurar la comunicación en clase y negociar acuerdos de aprendizaje con los estudiantes significa saber utilizar distintas estrategias de comunicación y de negociación por parte del profesor universitario, de manera que el aprendizaje del estudiante sea eficaz y gratificante. Las dos dimensiones fundamentales que presentan estos autores son la comunicación cara a cara y la comunicación escrita. En lo que respecta a la dimensión cara a cara, se podrían señalar los siguientes aspectos como los más importantes a considerar: dar y recibir retroacción, comunicación no verbal, saber escuchar, tener inteligencia interpersonal, aprender a negociar, valorar la diversidad, construir confianza, afrontar peligros teniendo en cuenta diferentes barreras semánticas, psicológicas, físicas, administrativas. En el ámbito de la comunicación escrita, ésta debe responder a los siguientes

principios: formular una estrategia, desarrollar una clara estructura, defender puntos reflejados con evidencia, combinar las ideas con un estilo que atraiga la atención, y suplementar las preguntas con informaciones relevantes y con respuestas.

Al mismo tiempo, encontramos la relevancia del modo de interacción docente-estudiante. Algunas teorías apuntan hacia la importancia del comportamiento no verbal del docente como claro predictor de su éxito desde la percepción del estudiante. Sabemos hoy que el posicionamiento ante la clase, el uso del espacio personal, la movilidad (gestos, posición, postura, lenguaje corporal) y el 'paralenguaje' del discurso (tono, volumen, intensidad, etc.) son cuestiones relacionadas con la efectividad de la enseñanza y aprendizaje en educación superior. Igualmente, el entusiasmo es uno de los elementos que caracterizan al docente eficaz. De este modo, hablar de manera expresiva y empática, mostrar gran interés en el tema, moverse mientras se da la clase, usar el humor, o utilizar expresiones faciales constituyen elementos diferenciadores de la buena docencia (Babad, 2007). De hecho, Murray (2007) encontró una relación causa-efecto entre estos elementos que aportan claridad al desempeño del docente con el aprendizaje y motivación del estudiante. Más allá de las relaciones causa-efecto, encontramos algunos modelos teóricos clásicos de la psicología sobre la comunicación entre individuos. Estos explican como la interacción se encuentra influenciada por lo que podría dividirse en cuatro procesos: la imitación (de un sujeto a otro), el refuerzo (o "premio" verbal y no verbal), el equilibrio (integración armónica de componentes), y la pragmática de la comunicación (feedback y circularidad de la comunicación) (Ricci y Cortesi, 1980). Así, el comportamiento interpersonal y su éxito estarán influenciados por este tipo de procesos.

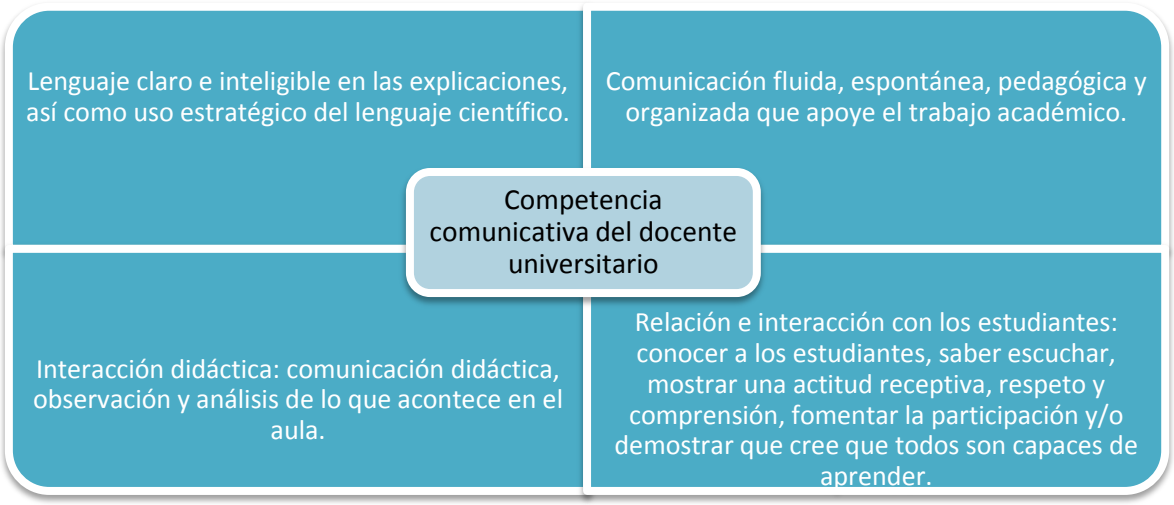
Siguiendo con el ámbito de la psicología, podemos afirmar que el estudio sobre las implicaciones de la comunicación interpersonal ha sido ampliamente profundizado desde este terreno. Si nos centramos en la comunicación docente-estudiante, San Martín (2011) propone realizar un Análisis Transaccional para favorecer la comunicación con el estudiante. En éste, se deben considerar cuatro herramientas fundamentales como el conocerse a uno mismo y al otro, las caricias psicológicas, la empatía y los juegos psicológicos. Basándose en este análisis, este autor propone ciertas pautas de acción para la buena comunicación:

1. *¿Quién soy yo? ¿Quién es él?* Comunicar desde la positividad, siendo conscientes desde qué posición hablamos, hablar desde la familiaridad y espontaneidad, a la vez con asertividad y autoridad, analizando las reacciones para ayudar a madurar y potenciar el crecimiento.

2. *Las caricias psicológicas.* Hacer que los estudiantes se sientan queridos, valorar y resaltar sus cualidades, valorarle por lo que hace, según sus necesidades, y evitar las valoraciones negativas.
3. *Las emociones.* Evitar el mensaje "tú eres…" al expresar las emociones al estudiante, y sustituirlo por los "mensajes yo" sobre la situación, el sentimiento, las razones y la necesidad (de cambio requerida).
4. *Los juegos psicológicos.* No entrar nunca en los juegos psicológicos, identificar y controlar las provocaciones, respondiendo en clave positiva, prevenir reconociendo los propios puntos débiles como docente, desarrollando estrategias de comunicación positivas.

En relación con lo anterior y desde una perspectiva de excelencia, el profesor debe demostrar y guiar la comunicación verbal y no verbal, usando estrategias colaborativas y mostrando su conocimiento del contexto, con el fin de apoyar la comprensión, compromiso y logro de los estudiantes (AITSL, 2015).

Para lograrlo, algunas características del desempeño de la competencia para la comunicación con el estudiante serían:



Nota: Elaboración propia a partir de distintas fuentes como Álvarez-Rojo (2009) , Apodaca y Grad (2005), Fernández-March (2003), González y López (2010), López-Cámara et al. (2014), Loredo y Romero (2012), Medina et al. (2011), Rodríguez-Espinar (2003) y Zabalza (2003).

Figura 13. Características de la competencia comunicativa del docente universitario.

Como podemos observar a partir de la figura, en síntesis, los autores se refieren en general a esta competencia tanto en su sentido comunicacional como relacional. Por un lado, se trata de dominar tanto el lenguaje oral y escrito de manera organizada y con una finalidad pedagógica, con el fin de llegar a una comunicación clara del mensaje pretendido. Por otra parte, podemos decir que se trata de crear una interacción con el estudiante, tanto didáctica

como de escucha y comprensión, con el fin de lograr la participación e implicación del estudiante en el aprendizaje.

Con todo, podemos pensar que un docente que no se comunica de manera eficaz, no logrará que sus estudiantes comprendan lo que pretende de ellos, por lo que es menos probable que logre los resultados de aprendizaje planificados. Prestar atención a lo que los estudiantes comunican puede ayudar al docente a gestionar el ritmo o el nivel de profundización en las enseñanzas. Al mismo tiempo, comunicar lo que se quiere, como se quiere, cuando se debe, donde se debe, ahorrará al docente y a los estudiantes tiempo que podrán invertir precisamente en la enseñanza-aprendizaje, lo que podrá llevar a unos resultados de aprendizaje más profundos. Por tanto, esta competencia se puede ubicar entre las más importantes a la hora de medir la calidad de la función del docente.

3.2.4 Competencia relacionada con la evaluación de los aprendizajes y la retroalimentación al estudiante

Se trata de uno de los grandes cambios que propone el Espacio Europeo de Educación Superior, así como planes similares fuera de Europa (EUA, 2015). Como pudimos observar en el análisis de los trabajos sobre las diferencias entre el aprendizaje superficial y profundo (Marton y Säljö, 1976a, 1976b), la evaluación que plantee el profesor influye en la manera proyectar el aprendizaje por parte del estudiante. A partir de estos y otros estudios posteriores se pudo constatar que la evaluación que pretendiera y planteara un aprendizaje profundo ayudaría de manera positiva a la preparación del mismo, jugando un papel clave para el aprendizaje (Gibbs y Simpson, 2004; Gómez-Ruiz, Rodríguez-Gómez, y Ibarra-Sáiz, 2013). De hecho, el poder de la evaluación es extenso y notable:

> La evaluación tiene un valor intrínseco dentro del proceso educativo, puede actuar como facilitador u obstaculizador del aprendizaje y debe ser coherente con el paradigma educativo que subyace. En consecuencia, al cambiar el modelo de formación en educación superior, la evaluación debe ser revisada y adaptada. (Martínez et al., 2012, p. 375)

Puede ser tal la influencia del desempeño evaluativo en el perfil del docente, que Palacios, López-Pastor y Barba (2013) llegaron a encontrar tres tipos de docentes universitarios según su estilo de evaluación: profesorado innovador, profesorado orientado a la calificación y profesorado ecléctico con un fuerte componente práctico. Postareff, Virtanen, Katajavuori y Lindblom-Ilänne (2012) también encontraron una relación, que describen en un continuo, entre la concepción de la evaluación y la práctica evaluativa. Las concepciones pueden ir de lo

más tradicional a lo más transformador, y existe una gran consistencia entre la concepción que tenga el docente con su práctica evaluativa, lo cual revela una vez más la importancia del logro de esta competencia. Y esta concepción docente, tiene impacto relevante en los estudiantes, ya que una mayoría de los mismos estudian para aprobar y no para aprender de forma profunda. Y eso significa, que tal como sea el enfoque de evaluación, se fomentará un tipo de aprendizaje. Por ejemplo, si la evaluación se centra básicamente en la superación de un examen, los estudiantes adquirirán una competencia hacia el aprendizaje más memorístico y centrado en la superación del mismo. Si contrariamente, la evaluación se centra en múltiples procedimientos y finalidades de evaluación, el estudiante necesitará utilizar distintos procedimientos y estrategias para superar la evaluación, y esto conlleva un aprendizaje más profundo.

En relación con estos ejemplos, podemos decir que la puesta en marcha del paradigma de aprendizaje basado en competencias debe ir acompañada de una implementación *ad hoc* de la evaluación, y estos procesos de evaluación deben centrarse en aprendizajes profundos y no solamente de conocimientos adquiridos de manera memorística. De hecho, "mientras que no identifiquemos el «saber» como algo más que la acumulación de información, estaremos evaluando de forma sesgada el progreso del alumno" (De Miguel, 2003a, p. 17).

La evaluación consta de ciertos elementos que han de tenerse en cuenta a la hora de ponerla en práctica. En primer lugar, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes ha de ser planificada. Bilbao (2015) define que su planificación "determina la necesidad de una evaluación del aprendizaje plenamente integrada en la actividad docente y discente" (p.310). Y es que lo primero que se ha de tener claro es lo que se pretende que aprendan los estudiantes, "y después enseñar y evaluar en conformidad en un sistema de instrucción alineado" (Biggs, 2006b, p. 64)[49]. Es decir, con el fin de que la evaluación sea coherente con nuestros objetivos pretendidos y establezca un sistema consistente, esta deberá ser planificada de manera explícita e integral. Así, esta coherencia aportará validez al diseño formativo (Olmos-Miguelánez y Rodríguez-Conde, 2010).

Poblete (2010) propone que la labor del profesorado en el proceso de evaluación deberá precisar (1) el qué, es decir, los objetivos de aprendizaje en términos de competencias, junto con la definición de los indicadores que aportarán evidencias significativas del grado de

[49] "and then teach and assess accordingly in an aligned system of instruction" (Biggs, 2006, p.64).

desarrollo de las mismas; (2) el cómo, describiendo las técnicas e instrumentos a utilizar en el proceso; (3) el sistema de calificación, que refleje una distribución equilibrada que muestre la ponderación de las distintas evidencias sobre la calificación final; (4) quiénes serán los agentes evaluadores, así como el peso o grado de participación de cada uno en la evaluación, y (5) llevar a cabo una retroalimentación adecuada para ayudar al desempeño del diseño propuesto. En síntesis, se trata de crear una relación sistémica entre los modelos cognitivos de aprendizaje, las tareas de evaluación, y los criterios de interpretación y juicio (Tardif, 2006).

También para asegurar la calidad de la evaluación, algunas cuestiones a plantear en su planificación serían las siguientes:

Tabla 3.3. Serie de preguntas guía para planificar la evaluación (Birenbaum, 2007, p. 43)[50].

Cuestiones sobre la validez de las inferencias de las calificaciones	¿Cuál es la finalidad de la evaluación? ¿Cuáles son las consecuencias potenciales de la evaluación? ¿Cuáles son las características del contexto de evaluación? ¿Qué inferencias pueden hacerse de las calificaciones del test sobre lo que el que responde al test sabe y es capaz de hacer? ¿Cómo pueden justificarse estas inferencias? (propuestas relevantes) ¿Qué evidencias se necesitan para justificar estas inferencias/ para apoyar las propuestas? ¿Cómo puede obtenerse esta evidencia (herramientas, diseño de investigación)? ¿Qué fuentes potenciales pueden minar la validez de las inferencias (hipótesis alternativas posibles)? ¿Qué evidencia es necesaria para refutar estas hipótesis alternativas? ¿Cómo se pueden obtener estas evidencias? Después de la obtención de evidencias: ¿Es suficiente la evidencia para hacer las inferencias/interpretaciones?
Cuestiones sobre la utilidad de la evaluación	¿Qué decisiones/acciones se deben tomar basadas en los resultados de evaluación? ¿Qué evidencia justificará esta toma de decisiones? (consecuencias previstas) ¿Cómo se puede obtener esta evidencia (herramientas, diseño de investigación)? ¿Qué evidencia indicará que los resultados de evaluación no justifican tomar esas decisiones (consecuencias imprevistas/adversas) ¿Cómo se puede obtener esta evidencia (herramientas, diseño de investigación)? Después de la obtención de evidencias: ¿Es suficiente la evidencia para tomar decisiones?

Al mismo tiempo, la evaluación ha de ser comunicada y difundida, con el fin de que los estudiantes conozcan lo que se les exigirá en el proceso. Así, este ha de dar a conocer los objetivos y criterios que tendrá la evaluación, así como el procedimiento de calificación

[50] Set of guiding questions for planning an assessment evaluation.

(Quesada, Rodríguez-Gómez, y Ibarra-Sáiz, 2013). Para Bilbao (2015), la comunicación de la evaluación:

> (…) Sienta las bases para una evaluación del aprendizaje explícita y transparente, incorporando acciones encaminadas a garantizar la comunicación y difusión de los criterios y condiciones básicas de la misma entre las/os estudiantes y cualquier otra audiencia interesada. Presente en las fases de planificación e implementación de la evaluación (…) (Bilbao, 2015, p. 314).

Otro elemento a tener en cuenta en la evaluación es que la recogida de datos debe ser coherente también con la planificación y comunicación expuestas anteriormente. Es decir, desde esta visión constructivista del aprendizaje, deberá ser recolectado lo establecido en el diseño como evidencias para mostrar el desempeño sobre cada competencia. Estos datos deberán constituir una batería que refleje todos los aspectos de la competencia de evaluación:

> (…) Distinguiendo cuatro capas en una pirámide: evaluación del saber, saber cómo, mostrar cómo y actuando en un contexto realista y complejo. La evaluación de todos los elementos de competencia – conocimiento base, desempeño profesional y aprendizaje a lo largo de la vida – requiere de métodos en todas las capas de la pirámide (Baartman et al., 2013, p. 2)[51].

Por otro lado, encontramos que una vez recogidas las evidencias de evaluación, éstas deben ser valoradas. Para ello, podemos decir que existen dos estrategias, sumativa y formativa. Estas pueden ser combinadas. La aportación del paradigma constructivista de enseñanza-aprendizaje también está en el desarrollo y fomento de la evaluación formativa, y es que "la evaluación no solo debe medir el aprendizaje sino también favorecerlo" (Tejada, 2016).

3.2.4.1 Evaluación formativa y la retroalimentación en la enseñanza-aprendizaje.

Con la llegada de metodologías de enseñanza-aprendizaje más innovadoras al aula, también se están introduciendo metodologías de evaluación transformadoras. De hecho, la introducción cada vez más patente de la evaluación formativa, está ayudando al desarrollo de la evaluación. Sabemos hoy que las "innovaciones que incluyen el fortalecimiento de la

[51] "(…) at the assessment of competence by distinguishing four layers in a pyramid: assessment of knowing, knowing how, showing how and doing in a realistic and complex context. The assessment of all elements of competence – knowledge base, professional performance and lifelong learning – requires methods at all layers of the pyramid".

práctica de evaluación formativa producen ganancias significativas y frecuentemente sustanciales en el aprendizaje" (Black y Wiliam, 2010, p. 83)[52].

La evaluación formativa "tiene dos consecuencias: de retroalimentación al alumno y al profesor y de descubrimiento de problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje" (Chadwick y Rivera, 1991, p. 45). Por un lado, se trata de apoyar el proceso de aprendizaje, y por otro, detectar dificultades para poder proponer alternativas. Por ello, su dominio y práctica por parte del docente se torna interesante y necesaria.

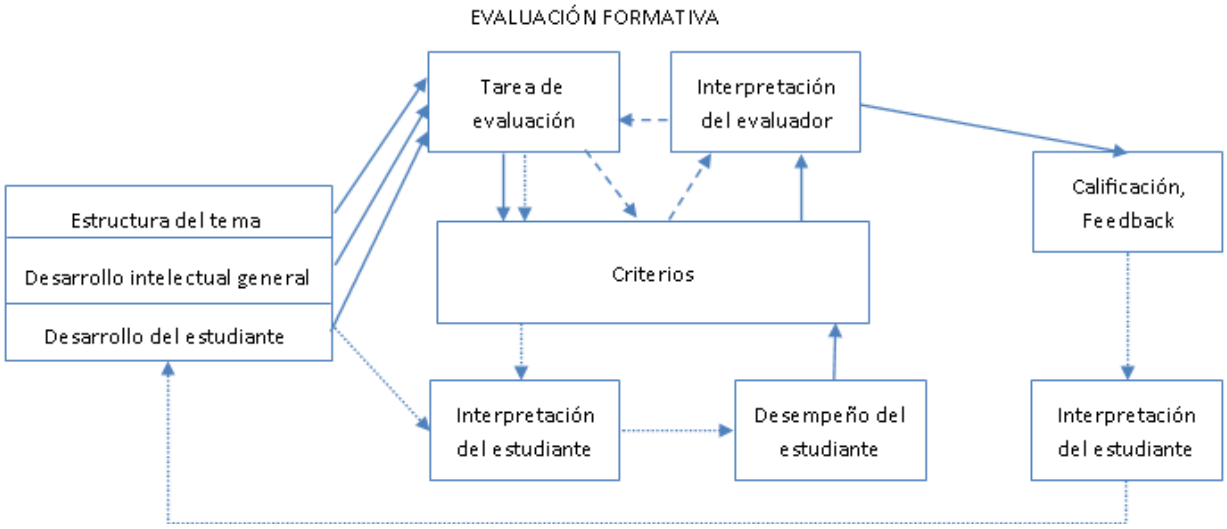
Black (1998) postuló tras el análisis de múltiple estudios, que las metodologías que incluyen la evaluación formativa están relacionadas con el aprendizaje significativo y ganancias por parte de los estudiantes. Los resultados de los estudios sobre evaluación formativa podrían resumirse en los siguientes elementos (p.41):

- Las nuevas formas de pedagogía donde se implican nuevas formas de feedback entre estudiantes y docentes llevan a cambios significativos en el aula.
- Uno de los elementos a resaltar en distintos enfoques es el hecho de que los estudiantes deben implicarse en su aprendizaje de manera activa para lograr un aprendizaje efectivo.
- La manera en que se vayan ajustando los resultados de enseñanza-aprendizaje es clave para lograr que la evaluación funcione de manera formativa.
- Se debe prestar atención a los beneficios de involucrar a los estudiantes en su auto-evaluación, así como las implicaciones de la evaluación para la motivación y autoestima del alumnado.

Como podemos observar, la evaluación formativa ha sido estudiada desde hace casi dos décadas, donde han sido hallados sus múltiples beneficios para los estudiantes. Un ejemplo concreto de los procesos implicados en la evaluación formativa sería la propuesta de Yorke (2003), que se muestra en la Figura 14. Aquí, se muestra el carácter cíclico de la evaluación formativa, donde el continuo ajuste va desde el desarrollo intelectual del estudiante, quien desempeña la tarea (medida según unos criterios establecidos), el docente la interpreta, le da el feedback, el estudiante interpreta dicho feedback, y de nuevo vuelve a estructurar lo aprendido, dando comienzo a un nuevo ciclo. Esta manera de enfrentar la

[52] "(…) innovations that include strengthening the practice of formative assessment produce significant and often substantial learning gains" (Black y Wiliam, 2010, p.83).

enseñanza-aprendizaje y su evaluación es una de las cuestiones clave de la transición real de una enseñanza tradicional a una activa centrada en el aprendizaje.



Nota: Traducción propia.

Figura 14. Una ilustración del proceso de evaluación formativa con respecto a una tarea formal (Yorke, 2003, p. 487)[53].

En lo que respecta, en otro orden de cuestiones, al feedback o retroalimentación del docente al estudiante, éste debe cumplir ciertos principios para ser efectivo y cumplir su propósito de aprendizaje. A partir de un amplio análisis, Evans (2013) recoge grandes principios de la práctica efectiva del feedback, como son que (a) forme una parte integral de la evaluación, (b) sea explícito, (c) debe ser preventivo, (d) debe implicar a los estudiantes en y con el proceso, (e) deben utilizarse ciertos tecnicismos del feedback para apoyar el aprendizaje, (f) la formación sobre el feedback es una parte integral del diseño evaluativo.

En cuanto a los elementos técnicos con los que ha de contar el feedback para ser practicado de forma efectiva se encuentran los presentamos en la Tabla 3.4. Con ello, constatamos una vez más que esta parte de la evaluación centrada en la retroalimentación del estudiante, no supone una mera calificación sumativa de la tarea. Por el contrario, implica cierta implicación cognitiva, comunicativa, de escucha, de tiempo, e incluso de práctica inclusiva por parte del docente que pueden cambiar de manera significativa, por lo menos, la manera de aprender por parte del estudiante.

[53] An illustration of the process of formative assessment in respect of a formal task.

Tabla 3.4. Aspectos técnicos del feedback para el apoyo del aprendizaje (Evans, 2013, p. 81).

Aspectos técnicos del feedback para apoyar el aprendizaje
– El feedback se adecúa al propósito de la tarea de evaluación y nivel de comprensión del estudiante. – El feedback se centra en las características específicas de la tarea. Se centra en el qué, cómo y porqué de un problema más que indicar simplemente al estudiante si el trabajo es correcto o no. – El feedback se centra en el desempeño. – El feedback proporciona sugerencias sobre cómo mejorar, más que centrarse en las características personales del estudiante. – El feedback identifica las acciones incluyendo estrategias para capacitar al estudiar para mejorar; es capaz de retroalimentar de manera preventiva; la evaluación formativa y el feedback comienzan pronto en el calendario. – El feedback implica un diálogo equitativo entre el estudiante y el tutor para clarificar significados, expectativas, errores de concepto y futuras acciones. El feedback fomenta la interacción y el diálogo. – El feedback fomenta creencias motivacionales positivas, autoestima y confianza. – Se proporcionan alternativas en el tema, método, criterios, peso y/o tiempos de las evaluaciones.
Nota: Se trata de un extracto de la tabla "*Principles of effective assessment feedback practice*" (Evans, 2013, pp. 80-83).

Además de relacionar el feedback con la tarea evaluativa, algunos de los autores analizados la sitúan como un elemento relacionado con la tutoría o el *coaching* al estudiante, constituyendo una competencia en sí misma. Como hemos podido observar, el apoyo al estudiante forma parte del proceso formativo de tipo activo o constructivista. Así, el seguimiento al proceso de aprendizaje se hace patente desde esta perspectiva (Gargallo, 2008; López-Cámara et al., 2014). Asimismo, la tutoría está relacionada con "orientar el trabajo y el proceso formativo de los estudiantes" (Álvarez-Rojo, 2009, p. 279). Por todo ello, encontraremos que algunos modelos diferencian el seguimiento y retroalimentación al estudiante como una competencia independiente. Otros modelos la integran en las metodologías de enseñanza-aprendizaje o en el proceso de evaluación de la misma (ambas opciones pueden verse reflejadas en los autores analizados en la Tabla 3.2 (p.126)).

Por otro lado, en relación con la evaluación formativa encontramos el aumento en la participación del estudiante en su evaluación. Según distintos estudios, se están obteniendo resultados positivos mediante la aplicación de la evaluación de pares (Gómez-Ruiz et al., 2013; Moreno-Murcia, Aracil, y Reina, 2013). Sin embargo, destacamos que existe en este aspecto una demanda de formación tanto por parte del profesorado como del alumnado que se habrá de afrontar (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2014; Tabernero y Daniel, 2012).

Por todo ello, la evaluación formativa y el proceso de retroalimentación constituyen un elemento central de la función docente para lograr un aprendizaje activo y profundo. De hecho, los roles de seguimiento y guía tan promovidos en esta nueva perspectiva de docente, estarían muy relacionados con ello. Por ello, como hemos mencionado anteriormente, encontraremos autores que definan esta retroalimentación como una competencia independiente relacionada con la tutoría y el *coaching,* y otros que la integren en el proceso de evaluación. Con todo, lo que podemos deducir es que se trata de una parte fundamental del desempeño docente.

Volviendo a la competencia evaluativa del docente en general, cabe destacar otro aspecto que a pesar de justificarse en último lugar en la presente, es probable que constituya uno de sus elementos principales. Si sabemos que la evaluación es "el elemento imprescindible como proceso de autorregulación y de mejora" (Olmos-Miguelánez y Rodríguez-Conde, 2010, p. 1), podemos pensar que esto se dará de la misma manera en el desarrollo profesional del docente. Es decir, una vez más, la metaevaluación, la reflexión crítica sobre lo que uno ha llevado a cabo a través de la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes, constituye uno de los determinantes de la calidad de su enseñanza. Al menos en el contexto español, podemos encontrar herramientas para la autoevaluación del docente sobre su actividad evaluadora, como puede ser el cuestionario ActEval (Quesada et al., 2013). A través de esta herramienta se propone que el docente evalúe tanto el diseño y planificación de la evaluación, como el seguimiento que realiza a los estudiantes, la participación de los mismos, y las mejoras y adaptaciones que lleva a cabo sobre la evaluación. En definitiva, la evaluación de la propia estrategia docente ante la evaluación de los aprendizajes llevará a la revisión, innovación y mejora de la enseñanza, cuestión que implica claros beneficios para el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, Bilbao (2015) resume que la metaevaluación:

> (…) Plantea la revisión del dispositivo evaluativo diseñado e implementado en la valoración del aprendizaje discente. Con intervención de uno o más agentes de evaluación, comprende el análisis sistémico del proceso de evaluación, al menos en sus dimensiones ética, técnica y pedagógica, para identificar sus principales limitaciones e introducir mejoras. (Bilbao, 2015, p. 321).

A modo de recopilatorio sobre esta competencia, presentamos un resumen del modelo de esta autora, Ainhoa Bilbao, quien propone un modelo (Integrado Teórico Complejo, con siglas ITC) en el que define y recoge todos los elementos de la competencia evaluativa del docente de educación superior de una manera integral y profunda. A continuación

presentamos (Tabla 3.5) un breve extracto donde se recogen los subprocesos y criterios implicados en el proceso de evaluación según dicha autora.

Tabla 3.5. Subprocesos y criterios en el proceso de evaluación del aprendizaje del Modelo ITC (Integrado Teórico Complejo) de Bilbao (2015).

Subproceso de la competencia evaluativa del docente universitario	Criterios
1. PLANIFICACIÓN CONSCIENTE E INTEGRADA DEL PROCESO DE EVALUACIÓN	1. El dispositivo evaluativo representa un recurso estratégico para la estimulación intencional y consciente de los aprendizajes previstos. 2. El dispositivo evaluativo se diseña garantizando los principios de alineación y coherencia. 3. El proceso de evaluación se realiza con herramientas y procedimientos seleccionados de forma consciente y justificada. 4. El sistema de evaluación planificado articula medidas efectivas para responder a la diversidad natural de necesidades, capacidades y trayectorias presentes en el grupo de estudiantes. 5. El proceso de evaluación se centra en el aprendizaje de competencias. 6. Evaluación participativa.
2. COMUNICACIÓN Y DIFUSIÓN DE CRITERIOS Y CONDICIONES	1. El proceso de la evaluación parte de la explicitación y difusión de las principales condiciones y criterios que habrán de condicionar su desarrollo. 2. En su desarrollo el dispositivo evaluativo incorpora medidas para favorecer la comprensión e interiorización de sus criterios y condiciones básicas por parte del alumnado.
3. RECOPILACIÓN Y REGISTRO DE LAS EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	1. Implementación ajustada. 2. La recopilación de evidencias da lugar a un registro personalizado sobre el aprendizaje y la evolución de cada estudiante, que permite el seguimiento individual de cada una/o de las/os integrantes del grupo a corto y largo plazo.
4. ANÁLISIS Y CALIFICACIÓN DE RESULTADOS	1. El dispositivo evaluativo incorpora medidas para reducir los principales sesgos y desviaciones que pueden tener lugar durante el proceso de análisis de las evidencias y los resultados. 2. El análisis de las evidencias recopiladas conduce a la realización de juicios o valoraciones de acuerdo al sistema de calificación establecido.
5. FEEDBACK Y PROACCIÓN	1. El dispositivo evaluativo establece un proceso de comunicación de resultados que satisface las necesidades de las diversas audiencias interesadas y garantiza el cumplimiento de sus derechos. 2. El dispositivo evaluativo no se limita a juzgar los resultados constatados sino que ofrece retroalimentación para contribuir a su comprensión profunda. 3. El feedback proporcionado a las/os estudiantes incorpora pautas claras de proacción o mejora para reducir la distancia entre los resultados de aprendizaje constatados y los esperados. 4. Los resultados de aprendizaje discente constatados en la evaluación se emplean para revisar, adecuar y mejorar el proceso de enseñanza.
6. REVISIÓN DEL PROCESO DE EVALUACIÓN (METAEVALUACIÓN)	1. Se establece un proceso de revisión específica sobre el sistema evaluativo empleado para la valoración del aprendizaje discente. 2. Los resultados de la metaevaluacion se emplean para mejorar la calidad ética, técnica y/o pedagógica de los dispositivos evaluativos empleados en la evaluación del aprendizaje discente.

Nota: Síntesis propia a partir de Bilbao (2015). Este modelo consta de un séptimo subproceso llamado "Significación didáctico-pedagógica de la experiencia evaluativa" centrado en el desarrollo de dicha competencia en aprendices de maestra/o, que no procede detallar aquí dada la temática del análisis actual.

Como hemos podido observar en el presente apartado, así como a través de esta enriquecedora propuesta, la evaluación de la enseñanza-aprendizaje requiere del dominio de ciertos aspectos, llamados aquí subprocesos, los cuales constituyen elementos clave para garantizar una evaluación del aprendizaje de calidad en educación superior. La evaluación se constituye por tanto como unos de los aspectos clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyas características e implicaciones prácticas deberán ser dominadas por parte del docente. Sin duda alguna, el docente competente tiene que evaluar de una manera planificada, coherente, transparente, oportuna, comunicada y formativa, así como autoevaluar de manera continua su desempeño evaluativo. La complementación de la evaluación sumativa con la evaluación formativa; la introducción de la retroalimentación estructurada y la autoevaluación como metodologías de enseñanza-aprendizaje; así como establecer un proceso de evaluación organizado y recopilando evidencias que permitan llevar un registro válido y fiable de resultados, son algunas de las cuestiones que se vienen demandando desde hace tiempo para el dominio de la competencia evaluativa por parte del docente universitario (McDonald, Boud, Francis, y Gonczi, 1995).

Llegados a este punto, encontramos que la literatura analizada nos indica que el foco ha de ubicarse en el desarrollo y evaluación de las competencias docentes relacionadas con la planificación y organización de la enseñanza, la implementación de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, así como con la evaluación y seguimiento de los aprendizajes del estudiante. Por ello, la atención deberá ir encaminada en esta línea, en palabras de Álvarez-Rojo (2009):

> Los cambios necesarios habrán de afectar a la forma de planificar la docencia, la metodología de enseñanza, los sistemas y técnicas de evaluación empleados y el modo de ejercer la tutoría y el apoyo al aprendizaje de los estudiantes (p.271).

En la misma línea, Apodaca y Grad (2005) afirman que "desde un punto de vista lógico, cualquier evaluación comprensiva debería cubrir las tres etapas básicas de la enseñanza: planificación, desempeño y evaluación" (p.727)[54].

Sin embargo, podemos encontrar en la literatura más competencias significativas a la hora de desempeñar la función docente. Como pudimos observar en la tabla acerca de las competencias docentes más identificadas en los modelos y propuestas de 20 autores (p. 126),

[54] "From a logical point of view, any comprehensive evaluation should cover the three basic stages of teaching: planning, performance and evaluation".

también hay otras competencias relevantes para el éxito de la enseñanza-aprendizaje, sobre las cuales indagamos a continuación.

3.2.5 Competencia relacionada con el trabajo en equipo y coordinación con los colegas

Desde la perspectiva de enseñanza tradicional, el profesor universitario era un profesional solitario. Sin embargo, según Moreno (2006) "el aislamiento favorece, aunque no siempre produzca, el conservadurismo y la resistencia ante las innovaciones en la enseñanza" (p.100). Según este mismo autor, y a pesar de que el docente ha estado tradicionalmente solo en su función, vemos hoy que la puesta en común y el apoyo entre colegas favorecen la mejora continua de los docentes. Al mismo tiempo, fomenta el entusiasmo en los estudiantes y su aprendizaje interdisciplinar (Letterman y Dugan, 2004). Por ello, la colaboración entre pares constituye un aspecto capital para el perfeccionamiento del profesorado universitario.

En un marco universitario en el que se llevan a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje que buscan el desarrollo integral del estudiante, la visión del aprendizaje mediante asignaturas totalmente separadas resulta incongruente. Por ello, desde esta visión se impone lograr cierta coordinación entre las materias que se van desarrollando a lo largo de una titulación, y los docentes deberán estar implicados en la misma. Villa (2008) se refiere a este concepto como trabajo colegiado, constituyendo un subproceso que:

> (…) pretende enfatizar la tarea compartida que el profesorado requiere llevar a cabo en un modelo en el que la contribución de cada profesor tiene como referencia la misión y visión de la titulación, y en un sentido más curricular el Perfil Académico-Profesional que se haya formulado, en el que se establecen las competencias genéricas y específicas como resultados que se esperan adquieran los estudiantes (p.200).

En esta competencia se ubicaría el trabajo en equipo, actividad a desempeñar por el docente de forma activa, con el fin de lograr objetivos comunes. Ortega-Navas (2010) enclava el trabajo en equipo entre las competencias sociales que ha de tener el docente, relacionándolo con la colaboración, la empatía y el liderazgo, siempre orientados al aprendizaje del estudiante.

> La colaboración es la interacción que tiene lugar entre y a través de las personas que intercambian una relación entre ellas y que son capaces de comunicarse mutuamente a través

> de un lenguaje verbal y no verbal compartidos; por lo tanto, son potencialmente capaces de influenciar al otro (Thayer-Bacon y Brown, 1995, pp. 10-11)[55].

La colaboración entre docentes no tiene por qué estar solamente vinculada con la co-docencia de una materia, sino que puede suponer plantearse aunar fuerzas para diseñar, implementar, evaluar y gestionar las asignaturas. Además, la colaboración entre profesores se ha identificado con compartir responsabilidades y metas (aunque se vincule a un mayor esfuerzo, los docentes que lo realizan se muestran satisfechos), con obtener apoyo para mejorar el desempeño, maximizar el propio potencial, con una mayor satisfacción laboral y personal al minimizar la soledad del académico, o con desarrollar la creatividad y tomar mayores riesgos en la enseñanza (Shimer, 2004). En muchas ocasiones, el día a día del docente universitario no está vinculado a conversar o crear debate con sus pares acerca de distintos aspectos de las disciplinas, como pueden ser los contenidos o las posibles frustraciones que se han de enfrentar a lo largo de la enseñanza-aprendizaje. Las reuniones entre docentes están orientadas a cuestiones más formales, cargadas de cuestiones "de agenda". Por ello, la colaboración en la enseñanza supone un paso más allá de este aislamiento (Robinson y Schaible, 1995).

En cuanto a compartir la docencia de una materia emergen otras cuestiones adicionales donde poner el foco de atención, como son "los intercambios honestos, las diferencias en el conocimiento sobre el contenido, la evaluación, los roles individuales, y lo más importante, la adecuación de los tiempos de planificación" (Shibley Jr., 2006, p. 273)[56]. Aun y todo, también la docencia compartida en el aula se ha ido desarrollando a lo largo de los años, resultando en experiencias positivas (Olson y Williams, 2015).

Sin embargo, tanto en el caso de la docencia en equipo o compartida, como en el caso de llevar a cabo una enseñanza-aprendizaje interdisciplinar, se deberán tratar de integrar los contenidos en pos de una necesaria interdependencia. Igualmente, la escucha entre docentes puede mejorar el desempeño, así como llevar a cabo una estructuración organizada de las prioridades e intereses comunes. Por último, plantear problemas que armonicen las distintas disciplinas puede ayudar a la integración y colaboración entre los docentes (Shapiro y Dempsey, 2008). Asimismo, crear redes con otros docentes con experiencia en el ámbito,

[55] "Collaboration is the interaction that takes place between and among people who are in a changing relation with each other and are able to mutually communicate through a shared verbal and nonverbal language; therefore, they are potentially able to influence each other".

[56] "Team teaching focus on honest exchanges, inequality of content knowledge, assessment, individual roles, and, most important, adequate time for planning".

familiarizarse con el estilo de enseñanza de los otros, ampliar y establecer canales de comunicación, así como planificar la intervención de posibles conflictos, son otras cuestiones que pueden llevar a un trabajo colaborativo beneficioso para los estudiantes (Letterman y Dugan, 2004).

McDaniel y Colarulli (1997) identificaron cuatro dimensiones, ubicadas en un continuo, que definen el trabajo colaborativo entre los docentes y son:

- *Integración*: desde una visión de aportar coherencia al curriculum. Ayuda al docente a determinar lo verdaderamente importante. A través de esta integración, el docente puede alcanzar una visión de la disciplina más amplia, lo que le permite contextualizar y ayudar desarrollar un pensamiento integrador en los estudiantes.
- *Interacción*: desde una perspectiva de diálogo socrático, intercambio de ideas, perspectivas, valores, la colaboración puede constituirse como vía para alcanzar una comprensión más profunda. El intercambio con conversación implicando la escucha activa hace que tanto uno como sus pares alcancen una comprensión mayor. Este continuo iría desde la enseñanza aislada del docente sin exposición a alternativas ni retroalimentación hasta la enseñanza compartida en aula, donde los estudiantes se verían beneficiados a través de la escucha, interacción y debate entre y con los docentes.
- *Aprendizaje activo*: desde el planteamiento de lograr que el estudiante participe de manera activa en su proceso de aprendizaje, este continuo mediría el grado en el que los docentes les implican en la materia. Percibir que sus docentes comparten los mismos dilemas intelectuales fomenta el compromiso y entusiasmo en los estudiantes. Asimismo, aplicar metodologías de aprendizaje colaborativo promueve el aprendizaje a altos niveles de aprendizaje activo, es decir, mayor aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.
- *Autonomía académica*: la configuración tradicional del docente que cierra la puerta y lleva a cabo su enseñanza sin observación ni control, supone ventajas personales para el docente, pero puede suponer una desventaja para el estudiante. Por ello, la colaboración entre colegas supone la pérdida de cierta autonomía para los docentes. Compartir responsabilidades, exponer ideas y estilos, con el fin de colaborar en la planificación, implementación y evaluación de los aprendizajes requiere debate, discusión, asunción y superación de conflictos, compromiso y, en definitiva, colaboración. Si bien la colaboración requiere tiempo al principio, respeto,

negociación, buena comunicación, etc., ésta supone un fomento en la calidad y expectativas de la enseñanza-aprendizaje.

En esta línea, Saravia (2011) apunta al hecho de que las distintas competencias y herramientas que desarrolla el docente, se realicen desde la colaboración en equipos y unidades de docencia. Identificar y apoyar al grupo de profesores definiendo lo que se aportará a la titulación sería una de las funciones a desempeñar en este enclave. Sin embargo, el desarrollo de esta competencia requiere de la posibilitación y flexibilización de tiempos y espacios en las titulaciones y facultades, con el fin de que la estructura facilite el desempeño de esta competencia (Ion y Cano, 2012).

En conclusión, desde la perspectiva de una docencia universitaria basada en competencias, el dar la propia clase de manera aislada al resto de materias, eligiendo los contenidos individualmente, sin identificar las competencias previas, etc. sabemos hoy que no es una práctica beneficiosa ni para el proceso ni para los resultados de aprendizaje de las titulaciones académicas. El perfil académico-profesional que se impone en las últimas décadas, indica que el estudiante ha de llevar a cabo un aprendizaje progresivo, a lo largo de los años, que debería estar entrelazado y de hecho, claramente relacionado. Aprender cuestiones inconexas no convierte al estudiante de pronto en un profesional de su especialidad. Será una formación integral y profunda la que logre que el estudiante que acaba sus estudios de educación superior desarrolle de manera satisfactoria con su labor como profesional. Para ello, los docentes han de plantearse el hecho de llevar a cabo un trabajo conjunto, en el que la formación de todos sea coherente y útil. Contenidos repartidos, trabajos compartidos, metodologías que aúnen unas materias con otras, etc. son elementos que llevan al trabajo en equipo con los colegas a ser una competencia relevante a la hora de proponer modelos de evaluación de la docencia.

En relación con la colaboración entre pares, podemos encontrar que ésta aporta una mayor calidad e impacto en la práctica docente, ayudando y apoyando su desarrollo profesional (Mackie, 1998). Y es este desarrollo profesional docente sobre lo que trata el siguiente apartado.

3.2.6 Competencias relacionadas con la reflexión y mejora, la innovación pedagógica y con el desarrollo profesional

Algunos autores analizados exponen en sus modelos de competencias docentes las funciones relacionadas con la innovación pedagógica y el desarrollo profesional. Tal como

hemos podido apuntar con anterioridad, el proceso de convergencia europea, así como los procesos de equivalencia en educación superior en otros lugares del mundo, conllevan la equiparación de créditos y titulaciones. Pero no sólo eso, también se requieren ciertas garantías en el desempeño del profesorado. Por ello, se implican y solicitan ciertos procedimientos que involucren al profesorado en una formación y desarrollo permanentes.

En relación con ello, encontramos que Jasman (1998) postula que podrían resumirse en cinco proposiciones las definiciones de competencias que los docentes deben cumplir:

1. Utilizar estrategias y técnicas de enseñanza innovadoras y/o ejemplares con el fin de responder a las necesidades individuales de aprendizaje de los estudiantes, grupos y/o clases de estudiantes.
2. Emplear prácticas consistentes y ejemplares en el desarrollo e implementación de procesos de evaluación e informes.
3. Comprometerse con una variedad de actividades de desarrollo, incluyendo un nivel alto de reflexión crítica sobre la propia práctica y liderazgo docentes, para sustentar un nivel alto de crecimiento profesional continuo.
4. Mejorar los conocimientos y habilidades profesionales docentes mediante el empleo de estrategias de desarrollo eficaces.
5. Proporcionar un alto nivel de liderazgo en la comunidad a través de la asunción de roles clave para los procesos de desarrollo escolar, incluidos la planificación y gestión curricular y la formulación de políticas. (p. 5)[57]

Como se puede distinguir en la propuesta de esta autora (a pesar de que se refiera a la docencia a nivel escolar), la reflexión crítica sobre la propia función, el propio desarrollo y mejora continua docente, así como el desarrollo enfocado a la mejora general de la comunidad, se postulan como competencias que un docente debe dominar.

En un intento de vincular la universidad con la sociedad y sus cambios, el docente, en tanto que partícipe en ambas, aparece como figura capaz de acercar estos dos mundos. Su desarrollo profesional permanente le permitirá afrontar este reto.

[57] Utilise innovative and/or exemplary teaching strategies and techniques in order to more effectively meet the learning needs of individual students, groups and/or classes of students. (Competency 1)/ Employ consistent exemplary practice in developing and implementing student assessment and reporting processes. (Competency 2)/ Engage in a variety of self-development activities, including a consistent high level of critical reflection on one's own teaching practice and teacher leadership, to sustain a high level of ongoing professional growth. (Competency 3)/ Enhance teachers' professional knowledge and skills through employing effective development strategies. (Competency 4)/ Provide high level leadership in the school community through assuming a key role in school development processes including curriculum planning and management and school policy formulation. (Competency 5)

> (…) Objetivos tales que la definición de unas metas, intenciones y prioridades en la formación permanente, el impulso de acciones encaminadas a crear un proceso participativo entre la comunidad docente, el intercambio de experiencias educativas que fomenten la reflexión de dicha comunidad sobre la práctica educativa y el trabajo en equipo o la potenciación de acciones que impliquen la dinamización y el apoyo de proyectos europeos, deben proporcionar, de una manera general, una respuesta a las necesidades educativas surgidas de los cambios sociales (…) (Pérez-Curiel, 2005, p. 4).

Históricamente, el desarrollo profesional docente ha sido un aspecto poco valorado en el ámbito universitario, una cuestión a la que no se ha prestado mucha atención. Sin embargo, sabemos que existen programas de desarrollo y mejora de la instrucción, del curriculum o de la planificación, con muy buenos resultados para la enseñanza-aprendizaje (Guskey, 2000).

No obstante, trataremos de reducir el foco, centrándonos más en lo que dice la literatura acerca de la reflexión y mejora continua como tarea del profesor/a, pues queremos analizar aquí el desempeño individual del docente, y de este modo, más adelante podremos tratar la cuestión de la formación del docente como profesional.

Como también hemos podido observar en el primer capítulo, los criterios oficiales para el desarrollo de la docencia universitaria vienen difundiendo la reflexión sobre el propio ejercicio profesional como proceso explícito, compartido y de ida y vuelta, desde hace décadas (Elliott, 1993). Al menos desde que este autor británico, John Elliott, promulgara las ventajas de la investigación-acción (en la escuela) para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, conocemos los beneficios que puede conllevar la observación y autoevaluación sobre el propio desempeño.

Michelle A. Comeaux (1989) encontró que las creencias e imágenes que tienen los docentes sobre la enseñanza, sobre el conocimiento del contenido, o sobre su propia autonomía, influencian su proceso reflexivo. Además, concluyó que existe una congruencia entre las creencias y las acciones que lleva a cabo el docente. Estas creencias del docente se ven influenciadas desde distintas fuentes como la experiencia, el trabajo en cursos previos, la experiencia con los estudiantes, así como la percepción que tengan acerca de las necesidades de sus estudiantes.

En cuanto a su conceptualización, uno de los autores clásicos sobre la práctica reflexiva en educación es John Dewey, quien defendía que cualquier desarrollo en las habilidades del docente debería estar enclavado en un contexto de acción reflexiva. Asimismo, diferenció de manera clara lo que supondría una acción reflexiva de lo que sería una acción rutinaria,

caracterizándose la acción reflexiva por considerar de manera activa, persistente y cuidadosa las bases para la enseñanza (Zeichner y Liston, 1987).

Diferenciando las características de la reflexión, encontramos otra obra conocida, como es la de Van Manen (1977). Este autor estableció distintos niveles jerárquicos de reflexión, que serían seguidos y enriquecidos por múltiples autores posteriormente. Desde su perspectiva, los tres niveles posibles de reflexión en educación (p.226-227)[58] podrían resumirse en:

- *Racionalidad técnica,* que consistiría en la aplicación de conocimientos y principios, centrándose en la eficacia y el cumplimiento de metas.
- *Racionalidad deliberativa,* que se hace necesaria cuando aparecen alternativas, recomendaciones o conflictos. Se basaría en aplicar la eficacia y eficiencia para estudiar distintas alternativas y sus consecuencias.
- *Racionalidad instrumental o crítica,* que requiere del docente una actitud que adopte esos principios como criterios para su acción. Las decisiones se relacionan con enfoques interpretativos y en la práctica se analizan las experiencias, significados, percepciones, etc. La enseñanza-aprendizaje es una vía para lograr la comunicación y comprensión mutuas, siendo esta comprensión la que aportará calidad a la experiencia educativa. En este nivel de racionalidad, el docente asume un rol ético-político, en el que se plantea en primer lugar la necesidad y pertinencia (también social) de los conocimientos que va a enseñar, de cara a la crítica constante de la represión y dominación de las distintas formas de autoridad.

Como hemos mencionado, han sido cuantiosos los estudios que hacen referencia a distintos niveles jerárquicos de la reflexión. Podríamos decir que la mayoría se refieren a un primer nivel más técnico donde los docenes se concentran en la solución de problemas y dilemas rutinarios que van encontrando a lo largo de la enseñanza-aprendizaje del curso. Después, encontraríamos al docente comprometido en comprender, clarificar y dar sentido a su experiencia, que suele ser conocido con una reflexión interpretativa. Por último, encontramos que la reflexión crítica es más profunda y que está de hecho relacionada con la práctica crítica (Cain, 2005). Así, el nivel más alto de la reflexión del docente requerirá de planteamientos críticos acerca de los distintos elementos de su enseñanza-aprendizaje.

[58] En inglés "Levels of reflectivity": "Technical rationality", "Deliberative rationality" y "Instrumental rationality".

En relación con la pedagogía crítica, podemos encontrar la conocida y clásica obra de "La pedagogía del oprimido", donde Paolo Freire (1976) postula que la acción y la reflexión son dos dimensiones que deben interactuar, no siendo posible la una sin la otra:

> En tal forma que, privada la palabra de su dimensión activa, se sacrifica también, automáticamente, la reflexión, transformándose en palabrería, en mero verbalismo. Por ello alienada y alienante. Es una palabra hueca de la cual no se puede esperar la denuncia del mundo, dado que no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción (p.100).

Por ello, el docente que actúa sin reflexionar no estaría comprometido con la mejora de su acción, restando valor a su práctica y a sus funciones. Desde la visión de este autor, la praxis del docente estaría vinculada a transformar el mundo desde el encuentro entre las personas, y esto exige de diálogo hecho explícito entre grupos. Este diálogo llevará a los cambios en la acción y la reflexión, desde la creación y recreación, sin dominación y por la liberación. En este sentido, en los últimos años se viene trabajando en un nuevo enfoque para promover la responsabilidad social universitaria bajo la etiqueta de Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR) (relacionado con el Proyecto Tuning), que puede verse en Villa (Ed.) (2013a) en el que se define el compromiso de la universidad y del profesorado en todas sus acciones.

Con todo, la referencia probablemente más seguida en este ámbito es Donald A. Schön (1998)[59], quien escribiera acerca del profesional reflexivo. El autor define al docente como profesional que desempeña una "actuación artística", manejando la información, creando líneas de creación para responder a la complejidad. A través de esta conversación reflexiva, el docente logra que el estudiante vaya descubriendo y reestructurando. Desde el repertorio que tiene el profesional (ejemplos, imágenes, actuaciones, comprensiones) va ayudando al estudiante en aprender a resolver problemas, a *ver cómo* y *hacer cómo* el docente. Además, tratará de que éstos lleguen a dar congruencia y coherencia a sus planteamientos, así como a crear situaciones "marco". A esta conversación reflexiva con el estudiante es a lo que considera como reflexión desde la acción, que trata de ser y establecer, en todo momento, una experimentación. Sobre las cuestiones que se van planteando en la acción formativa, el autor plantea:

[59] La edición original en inglés data de 1983.

> (…) una nueva elaboración de la reflexión desde la acción como una epistemología de la práctica. Uno debería tratar de responderlas apelando a la estructura de la indagación, pero no sé qué podría ser tal estructura, o cómo podría ser descubierta, si no es a partir de la reflexión sobre la práctica real de profesionales experimentados y competentes que reflexionan desde la acción (Schön, 1998, p. 127).

Así, este autor propone basar la práctica en la metodología científica o investigativa, utilizando la técnica para la solución de problemas pero, sobre todo, de manera contextualizada, es decir, orientada a la teoría y a la práctica. De este modo, se debería combinar la resolución de problemas técnicos con la reflexión desde la acción. De este modo, el profesional reflexivo va más allá de la resolución técnica de problemas, y busca que el otro se implique y descubra.

Así, la reflexión no solamente implica un cambio en el planteamiento entre el docente y el estudiante, sino que implicaría cambios en las maneras de actuar dentro de la institución. Sobre la implantación de estos procesos reflexivos en una institución, el autor apunta:

> Cuando un miembro de una burocracia emprende el curso de una práctica reflexiva, permitiéndose experimentar confusión e incertidumbre, haciendo a sus marcos de referencia y teorías objetos de la crítica y el cambio conscientes, puede incrementar su capacidad para contribuir al aprendizaje organizativo significativo, pero también convertirse, del mismo modo, en un peligro para la estabilidad del sistema de reglas y procedimientos dentro de los cuales espera suministrar su pericia técnica.
>
> Así, las burocracias ordinarias tienden a ofrecer resistencia a los intentos de los profesionales al desplazamiento desde la pericia técnica a la práctica reflexiva. E inversamente, una organización adaptada a la práctica reflexiva tendría rasgos muy diferentes de los marcos burocráticos comunes (Schön, 1998, p. 287).

Propuestas más actuales relacionadas con esta competencia reflejan la importancia de la reflexión a partir de la adquisición de un nuevo rol por parte del docente. Encontramos que la Figura 15 ubica la reflexión por encima de todo desempeño del docente (y del estudiante).

La Figura 15 trata de mostrar la importancia de la reflexión a la hora de implementar cualquier acción del docente para con el estudiante, o incluso la institución. Asimismo, la propuesta formativa del docente ha de conllevar una investigación sobre la propia práctica, en la que el docente se plantee sus propósitos de enseñanza-aprendizaje, recabe información acerca de lo logrado, confronte dichos datos con los objetivos que se había propuesto, y reconstruya su docencia a partir del análisis realizado (García-Valcárcel, 2001). En definitiva, el

desarrollo del docente necesita de un crecimiento auto-dirigido, y ello requiere de una práctica reflexiva (Zeichner y Liston, 1987).

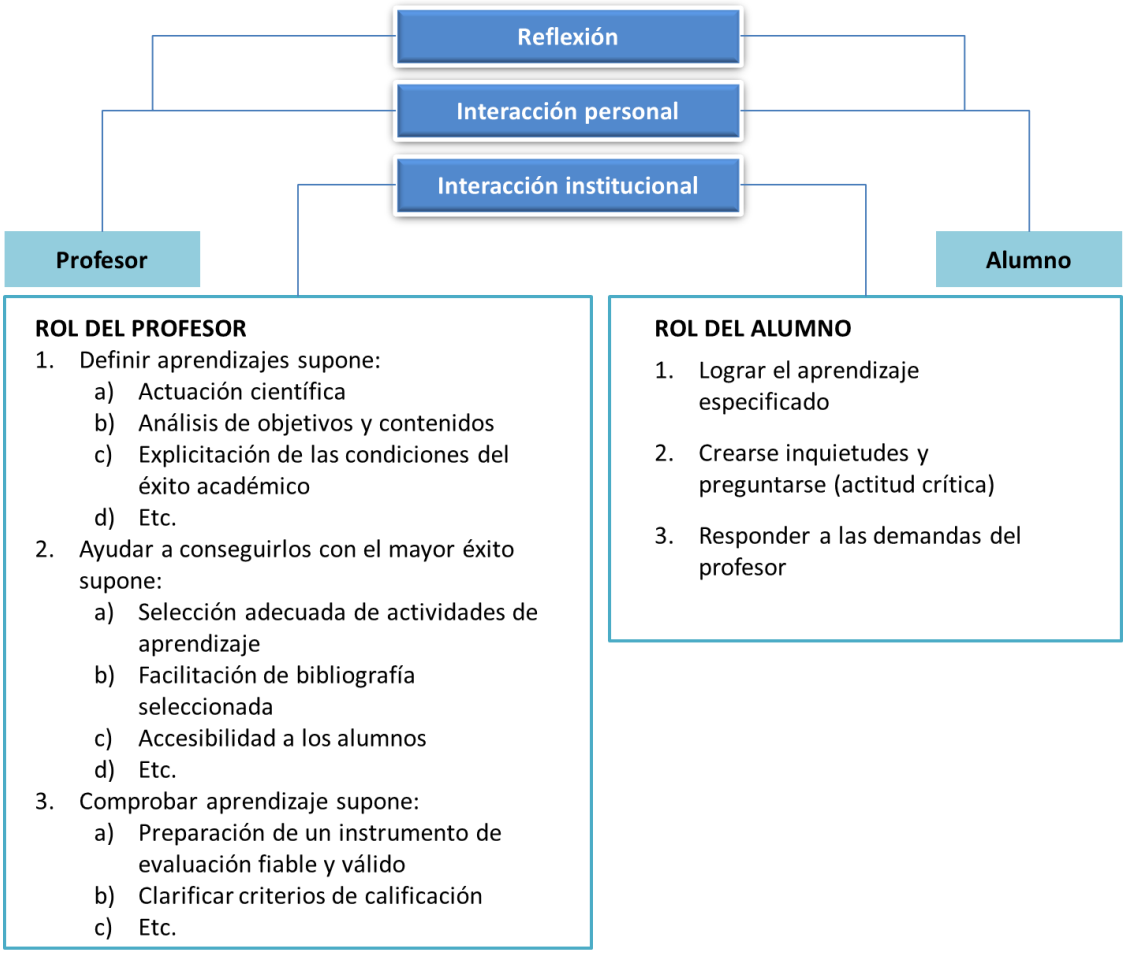


Figura 15. Marco teórico de la propuesta formativa (García-Valcárcel, 2001, p. 37)

En estudios más recientes, esta competencia está siendo estudiada por su gran influencia en la formación docente. Así, la práctica reflexiva del docente se postula como un aspecto clave a la hora de alcanzar su desarrollo como profesor/a (Cain, 2005; Kaneko-Marques, 2015; López-Vélez, 2008; Lupinski, Jenkins, Beard, y Jones, 2012; Tallaferro, 2006; Yan Liu, 2011).

Por otro lado, en lo que se refiere a la relación de la reflexión y la institución, encontramos también que el desarrollo profesional docente permanente puede depender de variables externas al control que tiene el docente sobre su propio desempeño, relacionadas con cuestiones contextuales, estructurales o institucionales (Guskey y Sparks, 2002). Sobre este aspecto, cabe señalar la visión y propuesta de John Biggs (2001), que va más allá de la reflexión del docente, orientándose hacia la reflexión de la institución en su conjunto. Desde su punto de vista, el práctico reflexivo se postula como modelo para potenciar una garantía de

calidad prospectiva, la cual plantea la mejora y mantenimiento de la calidad en la institución. Para ello, la institución debe responder las siguientes cuestiones (p.223)[60]:

- *Modelo de calidad*. La institución debe explicitar la teoría de enseñanza y aprendizaje, suficientemente rigurosa, sobre la cual van a desempeñar su labor o tomar decisiones.
- *Mejora de la calidad.* Además, la institución debe construir mecanismos que permitan la implantación de esta teoría diseñada, como es la reflexión docente. Esto permitirá evaluar y mejorar la práctica, algo necesario en un mundo educativo y social cambiante.
- *Viabilidad de la calidad*. Deberán ser identificadas y eliminadas las políticas y estructuras que impidan la puesta en práctica eficaz del modelo planteado, una cuestión muy planteada por el profesorado, pero que la institución no suele formularse.

Con ello, observamos que la competencia reflexiva del docente ha de ir acompañada de cierta toma de decisiones institucionales que la faciliten, o al menos, no la impidan. De hecho, "uno de los factores de calidad más evidentes (…) lo constituye la posibilidad de que las universidades aprendan de sí mismas y que reflexionen sobre sus prácticas educativas con la finalidad de mejorarlas" (Imbernon et al., 2008, p. 125). Al mismo tiempo, sabemos que la mejora de la calidad de la institución pasa en parte por la revisión y planteamientos de mejora que alcancen los docentes. Por ello, parece lógico pensar que el desempeño de esta competencia nos dará pistas acerca de las perspectivas de mejora que tenga la institución en su enseñanza-aprendizaje.

Con todo, podemos decir que si queremos mantener la enseñanza-aprendizaje actualizada y garantizar la buena práctica, la revisión y replanteamiento continuo se postulan como esenciales. En este mundo cambiante, en el que se exige el continuo desarrollo y se plantea el aprendizaje a lo largo de la vida en los estudiantes, cabe esperar que el profesorado esté igualmente dispuesto a esa mejora perpetua en su desempeño. Sabemos hoy que la práctica reflexiva consciente, dialógica y crítica, casi desde un planteamiento investigativo contextualizado, lleva a las personas a una función digna de un verdadero profesional. Además, si queremos que los docentes mejoren su práctica de manera continua y auténtica,

[60] Cita literal de los títulos ("Quality Model" (QM), "Quality Enhancement" (QE), "Quality Feasibility" (QF)), el texto restante es un resumen de elaboración propia.

esto deberá llevar consigo un replanteamiento no sólo de cuestiones técnicas, sino básicas de conocimientos y actitudes ante y sobre la disciplina y el contexto en el que enseñan. Solamente así garantizarán a sus estudiantes que lo que aprenden, cómo lo aprenden y/o cómo demuestran sus aprendizajes, está cargado de verdad, utilidad y justicia. Como hemos podido también observar, la práctica reflexiva del docente también se puede reflejar en su desempeño en el aula a través de sus metodologías, haciendo al estudiante cuestionarse más allá de lo puramente técnico, ayudando por tanto a la formación de profesionales libres. Por lo tanto, podemos concluir que la reflexión constituirá una de las competencias más influyentes en la mejora de la acción docente.

3.2.7 Competencia relacionada con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, competencia digital.

El rol del docente ante las tecnologías de la información y la comunicación ha supuesto la introducción de nuevas maneras de enfrentar y hacer. Etimológicamente el término digital se refiere al dígito (relativo a los dedos), al instrumento de medida digital, a códigos, en definitiva, otra realidad. La creación y evolución de este nuevo mundo no corresponde a este texto, si bien queda claro que ha supuesto una nueva era y una revolución a partir del siglo XX. Esta revolución, así como la aparición de Internet, han aportado movilidad y accesibilidad a la información y a la comunicación en la educación. De hecho, se trata de una nueva ventana al mundo desde la que poder interpretar y afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que en lo que llevamos andado de siglo XXI, nos lleva hacia aplicaciones inteligentes, web semántica, mundos virtuales y participación (Amorós, 2013).

En lo que se refiere al desarrollo de los estudiantes, la competencia TIC es considerada una de las 8 competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida según la Unión Europea. Esta competencia abarcaría 5 áreas a desarrollar de manera transversal, que incluyen la información, la comunicación, la creación de contenido, el uso seguro, y por último la resolución de problemas (Ferrari, 2013). De este modo, el uso de las TIC permite el enriquecimiento del proceso formativo, de posibilitar y mejorar los canales de información y comunicación (de manera rigurosa y segura), así como de crear conocimiento y compartirlo.

Por su parte, sobre el rol del docente en este ámbito podemos afirmar que “el elemento clave para la integración de las TIC en el aula sigue siendo el profesorado, sin su implicación no se llevará a cabo este proceso” (Almerich, Suárez-Rodríguez, Jornet, y Orellana, 2011, p. 30). Por ello, tratar de desarrollar esta competencia en el docente será clave para

garantizar la calidad de la enseñanza-aprendizaje actual. Podemos pensar que para lograr el desarrollo del estudiante en TIC, se requerirá una aplicación de esta competencia por parte del docente. Por tanto, el profesorado deberá dominar esta competencia para garantizar el desarrollo de esta dimensión. En qué términos considerar el dominio de esta competencia por parte del profesor es una cuestión que se viene estudiando en la última década.

Este reto viene enfrentándose también en las instituciones de educación superior, donde se tomaron las primeras decisiones relacionadas con la dotación de infraestructuras. Sin embargo, sabemos hoy que la mera inversión en infraestructura tecnológica no es suficiente para la implantación y uso de las TIC en la práctica educativa. Y es que:

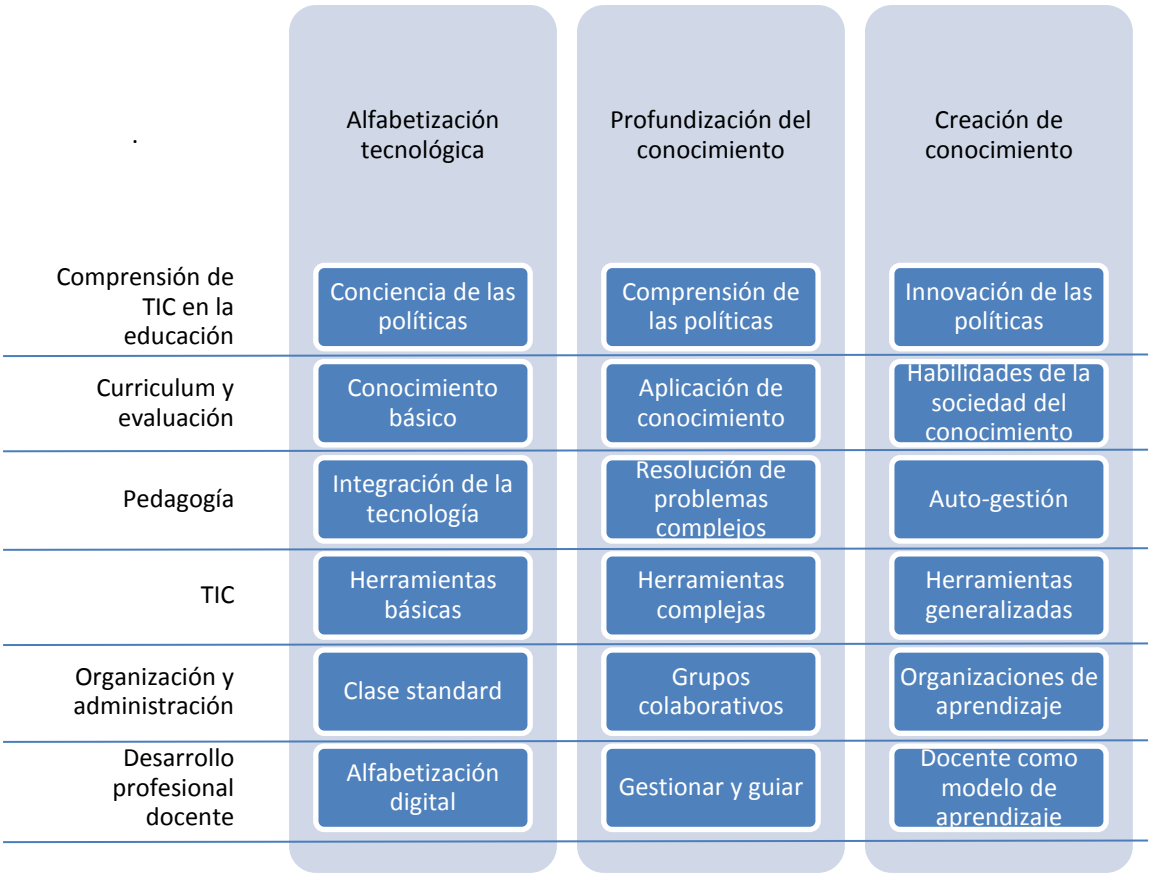
> Hoy en día se reconoce que el uso de la tecnología en las prácticas de enseñanza va a estar condicionada, sobre todo, por lo que saben los profesores, por el potencial pedagógico que les atribuyen a las TIC y por las actitudes que mantienen hacia las mismas y hacia la innovación educativa (Tejedor y García-Valcárcel, 2006, p. 21).

Son múltiples los estudios que a lo largo de los años han tratado de definir los criterios de la competencia tecnológica del docente. La mayoría de propuestas incluyen cuestiones relacionadas, de un lado, con el conocimiento y manejo de las TIC y, de otro, su utilización pedagógica para lograr el aprendizaje de los estudiantes (Bezanilla, 2011).

Sobre este aspecto y su desarrollo, una de las referencias más aceptadas es el último informe de la UNESCO sobre el enfoque de la competencia TIC para docentes donde se hace referencia a tres aproximaciones que se pueden realizar hacia el uso de las tecnologías para el aprendizaje (UNESCO, 2011):

- En primer lugar, se refieren a la alfabetización tecnológica cuyo objetivo se centra en incrementar la incorporación de habilidades tecnológicas en el curriculum.
- En segundo lugar, se refieren a una profundización en el conocimiento, que se centra en el incremento de la capacidad de los estudiantes para usar el conocimiento y añadirle valor aplicando la resolución de problemas complejos y reales mediante las tecnologías.
- En tercer lugar, se refieren a una creación de conocimiento que incorpora además la producción y beneficio de nuevo conocimiento.

De este modo, los autores del informe muestran un esquema que relacionaría estos enfoques con lo que describen como los 6 aspectos que un docente debe trabajar, tal como se presenta en la Figura 16.



Nota: traducción propia.

Figura 16. Modelo de 18 módulos cruzando los tres enfoques de enseñanza de tecnologías con los seis aspectos del trabajo del docente (UNESCO, 2011, p. 13).

Como se puede observar, el enfoque sobre el uso de las tecnologías se divide en tres fases superpuestas y progresivas, que van desde un uso básico de las tecnologías hasta una utilización innovadora y organizada de las tecnologías para el aprendizaje, pasando por un nivel intermedio de profundización con aplicación del conocimiento a través de la tecnología. De este modo, los autores relacionan las TIC con la innovación en la enseñanza-aprendizaje.

Relacionado con la aplicación que se hace de las TIC, encontramos un estudio de Almerich y otros (2011)[61] en el que hallaron este tipo de estructura dimensional que propone la UNESCO. Estos autores estudiaron la utilización de la tecnología, según un uso personal/profesional o, por otro lado, un uso con el alumnado en el aula. Así, encontraron que la competencia en el uso de tecnologías se relaciona con su uso para un fin personal-profesional.

[61] Los resultados se refieren a profesorado en educación primaria y secundaria, pero podemos inferirlos para la educación superior en este caso.

Sin embargo, el uso de las tecnologías en la clase se ve más directamente relacionado con la competencia pedagógica. Por ello, estos autores postulan, en línea con los principios sobre los que hemos profundizado de la UNESCO, que la verdadera clave del proceso estará en la integración de las tecnologías en la didáctica del aula o en la implementación de las metodologías de enseñanza aprendizaje.

Desde un enfoque similar, Prendes (Dir.) (2010, p. 169) reduce a tres los dominios específicos para mejorar la calidad de la docencia en relación con las TIC: (1) dominio de las bases que fundamentan la acción con TIC, (2) diseño, implementación y evaluación de la acción educativa con TIC y (3) análisis, reflexión y difusión de la acción llevada a cabo con TIC.

Así, el uso pedagógico de las TIC supone la implicación de los distintos elementos de la enseñanza-aprendizaje. Por ello, el papel que tome el docente ante el uso de las tecnologías y la manera de integrarlas son esenciales a la hora de afrontar una aplicación real en la enseñanza-aprendizaje. En esta línea, un modelo más extenso de Amorós (2013) propone contar con las distintas áreas implicadas en la docencia a la hora de definir la competencia digital, tal como queda especificado en la Tabla 3.6.

Tabla 3.6. Competencia digital: hacia el rol actual del profesor (Amorós, 2013, p. 106).

ÁREA	ESTÁNDARES o dimensiones
Pedagógica	Conocer las posibilidades TIC en educación para el apoyo curricular.
	Planificar y desarrollar entornos TIC de aprendizaje para el desarrollo curricular.
	Usar TIC en el contenido didáctico para la mejora de la futura profesión.
	Experimentar con TIC durante la enseñanza del curriculum.
	Evaluar los recursos TIC con el fin de incorporarlos a la práctica pedagógica.
	Evaluar resultados del diseño, implementación y uso de TIC dirigidos a la mejora del aprendizaje y al desarrollo de habilidades cognitivas.
	Apoyo al proceso de Enseñanza-aprendizaje a través de entornos virtuales.
Aspectos sociales, éticos y legales	Conocer el uso e impacto de las TIC para incluirlas en la sociedad.
	Identificar y comprender ética y legalidad sobre información y comunicación digital (privacidad, licencias de software, propiedad intelectual, seguridad de la información y de la comunicación)
Aspectos técnicos	Manejo de conceptos y herramientas de Internet y Web para el acceso y la difusión de información y comunicación remota (recursos síncronos y asíncronos).
	Uso de herramientas de productividad para generar documentación (procesador de textos, hojas de cálculo, presentaciones).
Gestión escolar	Empleo de TIC para el apoyo de tareas administrativo-docentes.
Desarrollo profesional	Incorporación reflexiva de TIC en docencia desarrollando habilidades para ello.
	Uso de TIC para la comunicación y la colaboración entre iguales y con la comunidad educativa en general, intercambiando reflexión, experiencia y producto que coadyuve la actividad docente.

Nota: El autor se basa en Prendes et al. (2010) para esta tabla, si bien elegimos su síntesis para la actual justificación.

Como podemos observar en los modelos especificados por los distintos autores, las TIC pueden verse implicadas en los diversos roles del docente. En cuanto a su uso en la función pedagógica, existen diferencias claras entre el conocimiento de la tecnología, su uso con fines instrumentales, su uso con un propósito instructivo y de aprendizaje, o incluso su utilización para la creación de conocimiento.

De la misma manera, Tejedor y García Valcárcel (2006) apuntan hacia la necesidad de combinación de diferentes variables para lograr el uso pedagógico de las tecnologías, desde político-económicas o culturales hasta organizativas y actitudinales, señalando otras como el proyecto institucional, el acceso a materiales didácticos o la disposición de equipos de apoyo al profesorado. De hecho, Prendes (Dir.) (2010) halló algunos de los factores clave a la hora de aplicar una evaluación y/o desarrollo de las competencias TIC en el profesorado. Entre estos factores encontró la importancia de conocer las posibilidades de las tecnologías, conocer y utilizar estrategias metodológicas que permitan el trabajo en red, conocer las posibilidades que brindan las TIC para el proceso de enseñanza-aprendizaje (además de acceso y flexibilidad), conocer y saber elegir el o los recursos adecuados para los estudiantes de un curso concreto, así como las condiciones de la formación.

En cuanto a si se producen cambios en el desempeño con el apoyo en el desarrollo de las TIC, hace ya una década el informe ACOT (*Apple Classrooms of Tomorrow*) indicó que la formación del profesorado para la práctica y uso de las tecnologías para el aula provoca cambios tanto en la organización de la clase, como en el nivel de utilización de las tecnologías (tanto en los docentes como en los estudiantes). Asimismo, se pueden provocar cambios en las creencias y las actitudes de los docentes hacia la enseñanza. Además, encontraron que la mejora en el uso de las tecnologías puede mejorar la cooperación entre colegas o incluso provocar procesos de innovación (Ringstaff, Yocam, y Marsh, 1996).

También en relación con esto, un reciente estudio de García-Valcárcel (2015) recogió datos acerca de los planes de formación docente del profesorado universitario en TIC, de los proyectos de innovación y mejora docente de una universidad española, y por último de la relación de ambas con la investigación acerca de la formación docente en TIC. Con respecto a la formación, se encuentran resultados positivos vinculados con la formación instrumental y tecnológica. Sin embargo, este enfoque formativo no adquiere un enfoque integral, dejando de lado la parte pragmática, didáctico-metodológica, psicológica, actitudinal, investigadora y curricular. De hecho, en palabras de la autora:

> El verdadero reto de la formación no está en la capacitación tecnológica sino en la capacitación metodológica, que debe incluir el uso de las herramientas más adecuadas, entre ellas las TIC,

> para diseñar actividades de aprendizaje de calidad, bajo los principios de modelos educativos constructivistas y colaborativos (García-Valcárcel et al., 2015, p. 87).

En lo que respecta a los proyectos de innovación y mejora, se constata que la inversión en proyectos dirigidos hacia cuestiones relacionadas con las tecnologías ha aumentado de manera considerable. Por el contrario, la dedicación de dichos presupuestos es para diseños que se relacionan más con el uso de las TIC como repositorios o con una visión más tradicional de la enseñanza-aprendizaje (por ejemplo: webs o plataformas, en lugar de blog, redes sociales, videojuegos, etc.). Por último, esta autora hace gran hincapié en la necesidad de una reflexión conjunta del profesorado acerca de su rol ante la sociedad de la información y comunicación. Así, nombra las cinco competencias docentes sobre formación y desarrollo de los futuros profesores para el uso pedagógico de las TIC. Hemos podido contrastar dichas competencias desde la Declaración de la Junta Directiva de la Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE) del 31/3/2008, que firma como "Competencias de los futuros profesores para el uso pedagógico de las TIC" las siguientes:

a) Competencias instrumentales informáticas,
b) Competencias para el uso didáctico de la tecnología,
c) Competencias para la docencia virtual,
d) Competencias socioculturales,
e) Competencias comunicacionales a través de TIC.

Por otro lado, encontramos que la disminución de barreras de comunicación también ha traído consigo múltiples posibilidades a la enseñanza aprendizaje. Así, hoy en día se diseñan también modelos de enseñanza-aprendizaje basados en aprendizaje virtual o *e-Learning,* que incluyen otras variables y requisitos para los docentes (Felix, 2005). Otros avances apuntan hacia el proceso evaluativo, donde se pueden encontrar implementaciones de herramientas en contextos virtuales (Bezanilla et al., 2014).

Asimismo, esta flexibilización en el acceso a la información ha obtenido como respuesta la tendencia de la educación superior hacia la oferta de modelos de aprendizaje mixtos. Si bien al comienzo del uso de las tecnologías para la enseñanza virtual, la modalidad que más auge obtuvo fue la formación online asíncrona, hoy en día la práctica ha desembocado en avances y variaciones de estas modalidades. Por ello, hoy encontramos modalidades híbridas en las que los docentes se enfrentan, por ejemplo, a un curso que comienza de manera presencial y continua online, que tiene ambas circunstancias, etc. La sincronicidad de la enseñanza-aprendizaje también puede variar, pudiendo existir la formación online síncrona, donde exista presencialidad online (Alonso et al., 2014). Asimismo, existen

otras variaciones de la modalidad presencial en el aula. Otra de las modalidades que van surgiendo es la presencialidad virtual, integrando a los estudiantes online en las aulas presenciales (Bower, Dalgrano, Kennedy, Lee, y Kenney, 2015). Muchas de estas nuevas modalidades tienen ventajas claras, como es el hecho de aportar flexibilidad, equidad y accesibilidad a la educación. Ante estos retos, el docente deberá ir afrontando estos nuevos desafíos e incluirlos en su competencia docente. Por ello, la definición de las dimensiones y criterios de la competencia digital docente se torna en esencial para completar el perfil del profesorado.

En definitiva, todas las nuevas posibilidades que brindan las tecnologías para la enseñanza-aprendizaje conllevan una necesidad de respuesta *ad hoc* por parte del profesorado. Desarrollar la competencia digital será clave para ajustar su docencia a una diversidad de contextos, recursos, herramientas, alumnado, etc. Por ello, no se trata de incorporar los nuevos recursos tecnológicos para continuar reproduciendo modelos didácticos obsoletos, sino aprovechar su potencialidad para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, si queremos que las tecnologías supongan un medio utilizado por el docente para la enseñanza-aprendizaje, deberemos asegurar la evaluación y formación en esta competencia. De hecho, la relación del uso de las TIC con la innovación en la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje, la sitúan como una competencia clave. En definitiva, la información que podamos recoger acerca del uso de las tecnologías por parte del profesorado, en muchas ocasiones, podrá estar relacionada con su actitud y comportamientos hacia la innovación y mejora de su docencia.

3.2.8 Otras competencias del docente

Por supuesto, la literatura nos indica otras competencias que podrían ser consideradas a la hora de evaluar al docente. Por ejemplo, los factores que inciden en el clima de aula han sido ampliamente estudiados. Crear un clima favorable en el aula se define como una cuestión relevante a la hora de afrontar la enseñanza-aprendizaje. De hecho, algunos autores lo definen como “psicología ambiental”, debido a todos los aspectos que tiene en cuenta y que crean un escenario creado en el que se desarrolla el aprendizaje (Babad, 2007). También otras cuestiones como el liderazgo, el compromiso ético y el compromiso institucional, etc. han sido valoradas por algunos autores como competencias importantes para la docencia. Sin embargo, en el actual análisis nos quedaremos en este punto, profundizando en las competencias más valoradas por los autores.

Lo que hemos podido clarificar a lo largo de este capítulo es que la bibliografía apunta hacia ciertas competencias que los y las profesores/as universitarios deben dominar en su función docente. En principio, queda claro que las metodologías docentes han de cambiar para adaptarse, de manera global e integral, al mundo actual. Los cambios en el acceso y uso de la información y la comunicación, así como las demandas de un aprendizaje a lo largo de la vida, llevan a primar el aprendizaje profundo sobre el superficial, que había sido válido hasta hace unas décadas. Así, encontramos estudios como el de Gargallo (2008), donde se confirmó de nuevo que los estudiantes cuyos docentes utilizaban metodologías de estilo constructivista, desarrollaban un aprendizaje de mayor profundidad y calidad en comparación con los que hacen uso de una enseñanza tradicional. Pero es que además, pudo constatar que la disposición de habilidades docentes tiene un efecto modulador de esta relación. Es decir, la consistencia en la actuación del docente con las metodologías que utiliza mejora los resultados de aprendizaje. Por lo que este autor concluye "Los alumnos utilizan determinados modos de aprender, más o menos estratégicos, más o menos profundos, que ajustan (no sólo pero sí especialmente) en función de lo que hacen los profesores" (p.441). Este tipo de estudios dan luz a lo que se trata de justificar en el presente estudio, y nos muestran la relevancia que puede tener la evaluación y formación en las competencias docentes.

Al mismo tiempo, a la hora de aproximarnos a la medición o estimación de los perfiles competenciales de los docentes, debemos elaborar un procedimiento de evaluación *ad hoc.*

> Acercarnos a la construcción de un sistema competencial completo, complejo e integral supone abordar los procedimientos de la evaluación de la actividad docente para estimar los indicadores relativos a la configuración de un rol docente caracterizado por su calidad (López-Cámara et al., 2014, p. 135).

Por ello, en el siguiente capítulo plantearemos un procedimiento de evaluación de las competencias docentes de acuerdo a lo justificado, así como crearemos una herramienta para la valoración de las mismas.

PROPUESTA DE MODELO: CAPÍTULO IV

PROPUESTA DE UN MODELO DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES BÁSICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

A partir de la revisión teórica realizada en los anteriores capítulos, centrada en el perfil docente definido al comienzo del capítulo anterior, a continuación se presenta la propuesta de un modelo de competencias docentes básicas en educación superior. Basado en la literatura y resultados teóricos y empíricos que hemos podido constatar en los capítulos previos, aquí se pretende proporcionar un modelo que describe y define las cuestiones clave para la formación y evaluación de la función docente en la universidad.

Así, la siguiente propuesta se compone de seis competencias docentes básicas que son definidas y descritas. Asimismo, se enmarcan los criterios considerados clave para su desarrollo y evaluación, a partir de los cuales se pueden desglosar los indicadores específicos observables a tener en cuenta.

4.1 Planificación de la enseñanza-aprendizaje

Planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la elaboración del syllabus o guía de aprendizaje, y del delineamiento detallado de las actividades a desarrollar con sus estudiantes y de los resultados de aprendizaje esperados, acorde a los lineamientos del modelo educativo de la Universidad.

a) Descripción de la dimensión

La primera competencia del modelo se refiere a la planificación que realiza el docente sobre la materia. La planificación es un factor esencial de la enseñanza-aprendizaje, del cual se sirve el docente para dar sentido a su función en el aula (o fuera de ella). En la formación basada en competencias, toma también protagonismo, constituyendo el eje a partir del cual se trabajan las competencias con los estudiantes.

Esta competencia debe ir precedida de la definición del Perfil Profesional de la titulación, siendo éste el referente para el diseño de la formación. A partir de los perfiles competenciales, se definen los resultados de aprendizaje esperados para la materia concreta, en términos de competencias. La definición de las competencias constituye el eje vertebrador del diseño o planificación, que podrán descomponerse en resultados de aprendizaje en

unidades más específicas para facilitar la enseñanza-aprendizaje y la evaluación. Asimismo, se especifican los procesos de enseñanza-aprendizaje, determinando las estrategias y actividades que darán pie a la consecución de las competencias definidas. Por último, se diseña el proceso de evaluación, que incluye tareas, criterios, indicadores e instrumentos específicos.

Una cuestión clave en la planificación será vincular o asociar cada definición de competencia con una o varias estrategias, y estas a su vez con los indicadores y tareas de evaluación. Este procedimiento permitirá al docente alinear la enseñanza-aprendizaje, y con ello, garantizar que el curso está diseñado para alcanzar los resultados de aprendizaje pretendidos.

Contar con una guía docente, guía de aprendizaje o syllabus facilita el trabajo de planificación del docente, proporcionándole una herramienta con la cual trabajar, así como informar al estudiante de los puntos clave del curso y el diseño del mismo. Esta información a los estudiantes es clave para la enseñanza-aprendizaje basada en competencias, fomentando en éstos la autonomía en el aprendizaje.

b) Criterios e indicadores de la competencia

La evaluación de esta competencia se centra en tres criterios prioritarios, que se especifican a continuación en indicadores:

Tabla 4.1. Criterios e indicadores del modelo para la competencia docente de planificación de la enseñanza-aprendizaje.

COMPETENCIA: PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
CRITERIOS	INDICADORES
1. Formula resultados de aprendizaje de acuerdo a los niveles de dominio de las competencias.	1. Formula resultados de aprendizaje que explicitan lo que el estudiante es capaz de hacer o demostrar al finalizar el curso, integrando conocimientos, habilidades, actitudes y valores derivados de los niveles de dominio de las competencias genéricas y específicas.
	2. Formula resultados de aprendizaje que explicitan los contextos en que se desarrollará la actuación profesional.
	3. Formula Resultados de Aprendizaje que guían la elección de las estrategias de aprendizaje y de evaluación.
2. Genera criterios de evaluación para los resultados de aprendizaje y los contenidos asociados.	1. Establece los criterios de evaluación para las evaluaciones formativas y para las sumativas.
	2. Elabora criterios de evaluación que evidencien los

	logros que deben alcanzar los estudiantes.
3. Diseña experiencias y/o actividades de aprendizaje que organizan las horas presenciales, mixtas y autónomas centradas en los aprendizajes de los estudiantes.	1. Diseña actividades que promuevan el aprendizaje de todos los estudiantes para las horas presenciales.
	2. Diseña actividades de aprendizaje que promueven el autoaprendizaje de los estudiantes en las horas autónomas.

4.2 Implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje

Diseña e implementa las estrategias de enseñanza y aprendizaje, teniendo en consideración las especificidades propias de los saberes a desarrollar y las características psico-socio-culturales de los estudiantes.

a) Descripción de la dimensión

Se trata de una competencia que se torna en especial relevancia cuando hablamos de la implantación del enfoque de aprendizaje basado en competencias. Las distintas investigaciones sobre la importancia de alcanzar un aprendizaje activo, constructivo y profundo por parte del estudiante[62], así como los estudios que nos informan sobre la necesidad de trabajar para que los estudiantes logren un aprendizaje autónomo e integral, llevan al docente a reinterpretar su papel tradicional en la enseñanza-aprendizaje[63].

El/La profesor/a se enfrenta a la complejidad de facilitar que el aprendizaje sea construido. Para ello, debe utilizar su conocimiento y organización con el fin de usar métodos distintos para la enseñanza-aprendizaje. El uso de metodologías variará en función de distintas variables como son primordialmente los resultados a los que quiere llegar y el contexto en el que se encuentra. Sin embargo, existen otras variables como la complejidad de lo que pretende enseñar; la retroalimentación de los aprendizajes; la percepción por parte de los estudiantes de la importancia de lo aprendido o del apoyo del docente; el entusiasmo que muestre el profesorado; así como la percepción de los estudiantes de qué y cómo serán evaluados. Todas estas variables son susceptibles de influir también en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

[62] Ver también "Orígenes del enfoque de aprendizaje basado en competencias en la educación superior" del Capítulo 2, p.90.

[63] Ver también "Competencia relacionada con la gestión del aprendizaje…" en el Capítulo 3, p.127.

Existen para el desarrollo de este tipo de aprendizajes distintas vías por las que poder caminar. Así, dominar los conocimientos, habilidades y técnicas para ajustarlos a los objetivos de aprendizaje pretendidos, y ofrecerlos de tal modo que se maximicen las posibilidades y oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, puede realizarse mediante múltiples vías. Así, la proliferación de distintas metodologías, estrategias y técnicas enriquece la puesta en práctica de una enseñanza-aprendizaje eficaz. Algunas condiciones esenciales que han de tener en cuenta los docentes a la hora de diseñar e implementar las estrategias de enseñanza-aprendizaje son: el carácter de la competencia, el contexto y la capacidad logística. A partir de esto, serán recomendables metodologías caracterizadas por fomentar la reflexión crítica, vincular la teoría y la práctica, generar sentido a los aprendizajes, o amoldar los mismos a las competencias previas de los estudiantes.

Por último, un buen diseño e implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje también se caracteriza por estar en continua mejora, detectando las dudas y demandas, con el fin de llevar a cabo una aplicación eficaz. La búsqueda de esta eficacia se prueba mediante estrategias para el cambio y mejora continuas, así como evaluando el propio quehacer docente y tomando decisiones para su constante perfeccionamiento.

b) Criterios e indicadores de la competencia

La competencia orientada a la aplicación de metodologías de enseñanza-aprendizaje se compone de tres criterios fundamentales, a partir de los cuales podemos desglosar distintos indicadores concretos:

Tabla 4.2. Criterios e indicadores del modelo para la competencia docente de implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje.

COMPETENCIA: IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
CRITERIOS	INDICADORES
1. Diseña una estrategia, seleccionando métodos, técnicas y recursos didácticos adecuados para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.	1. Diseña la estrategia, con método/s y técnica/s pertinente/s y coherente/s con el modelo educativo de la Universidad y los resultados de aprendizaje.
	2. Selecciona y/o diseña recursos educativos pertinentes para la implementación de la estrategia.
2. Implementa una estrategia, utilizando los métodos, técnicas y recursos didácticos adecuados.	1. Aplica contextualizadamente la estrategia diseñada, con los métodos y/o técnicas y recursos didácticos adecuados para el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

	2. Selecciona metodologías y técnicas que posibilitan la participación activa del estudiante.
3. Comparte con sus pares y con otros miembros de la comunidad académica los resultados de sus mejoras para fines de compartir buenas prácticas y replicabilidad.	1. Identifica nuevos saberes y procedimientos destinados a satisfacer las necesidades de mejoramiento de su estrategia.
	2. Incorpora mejoras a su estrategia para ajustarla al logro de los aprendizajes de sus estudiantes y las comparte con pares de la comunidad académica.

4.3 Uso pedagógico de las TIC

Utiliza las tecnologías de información y comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para contribuir a la calidad e innovación del proceso formativo.

a) Descripción de la dimensión

El desarrollo eficaz de la competencia digital por parte del estudiante debe ir encaminado hacia cinco áreas reconocidas, como son la información, la comunicación, la creación de contenidos, la gestión de la seguridad y la resolución de problemas[64]. Por ello, podremos considerar una respuesta lógica que el docente deba desempeñar su función de acuerdo al desarrollo de estos aspectos.

La cuestión previa importante es contar con la infraestructura necesaria para desempeñar una enseñanza-aprendizaje apoyada de distintas maneras por la tecnología. Sin embargo, se trata de una condición necesaria pero no suficiente para su puesta en práctica real. Para un verdadero trabajo con las TIC, el docente ha de integrarlas en el curriculum, así como atender a la dimensión pedagógica que éstas posibilitan. Otro factor es atender a los aspectos sociales, éticos y legales que supone el uso de tecnologías. Asimismo, manejar los aspectos técnicos relacionados con las distintas herramientas digitales será otra dimensión a desarrollar. Al mismo tiempo, el enfoque de la enseñanza de las tecnologías ha de tener en cuenta que existen distintos niveles de logro, en función de si se muestra una alfabetización

[64] Ver también "Competencia relacionada con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación" en el Capítulo 3, p.160, o ver referencia de Ferrari (2013).

digital, una profundización del conocimiento, o más allá, se alcanza una creación de conocimiento en el desempeño de la competencia digital[65].

Todos estos conceptos guían al docente a hacer un uso de las TIC a la hora de diseñar su materia/curso. Asimismo, es importante que el docente que desempeña su competencia digital haga un uso de las TIC integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en la aplicación de distintas estrategias como en los procedimientos de evaluación.

Por último, hacer un uso de las tecnologías en apoyo a la propia actualización y desarrollo profesional son factores que hoy en día forman parte de la actividad del profesorado. Una vez más, el trabajo y puesta en práctica de estrategias para el propio desarrollo, actualización y mejora continua son características que muestran un desempeño eficaz de la competencia.

b) Criterios e indicadores de la competencia

Esta competencia está compuesta por tres criterios esenciales, de los cuales se desprenden indicadores más concretos:

Tabla 4.3. Criterios e indicadores del modelo para la competencia docente de uso pedagógico de las TIC.

COMPETENCIA: USO PEDAGÓGICO DE LAS TIC	
CRITERIOS	INDICADORES
1. Utiliza aplicaciones y herramientas tecnológicas para la docencia.	1. Evidencia uso de estrategias de búsqueda y criterios pedagógicos para la selección y evaluación de recursos TIC a usar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
	2. Utiliza diferentes recursos tecnológicos (software ofimático, web 2.0, software educativo) apropiados para la docencia.
	3. Utiliza herramientas TIC para la elaboración de material didáctico.
	4. Utiliza recursos TIC para llevar a cabo procesos de gestión de la docencia (intranet, actas…).
2. Integra de forma estratégica las TIC en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.	1. Integra de manera estratégica las TIC, tanto en su aplicación docente, como en la potenciación en el uso por parte del estudiante.
	2. Desarrolla experiencias de aprendizaje activo y trabajo

[65] Ver también "Competencia relacionada con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación" en el Capítulo 3 p.160, o ver referencia de UNESCO (2011).

colaborativo en las que se integran las TIC (foros, wikis, blogs…).
3. Usa los medios que proporcionan las TIC para la tutoría y retroalimentación de los estudiantes.
4. Utiliza las TIC para la evaluación de los aprendizajes, cuando corresponda.
5. Participa en comunidades de aprendizaje virtuales ligadas a su quehacer profesional (tales como listas de interés, foros, blogs, redes sociales…).

4.4 Comunicación e interacción con el estudiante

Comunica, interactúa y se relaciona efectiva y positivamente con los estudiantes, en distintos contextos formativos, a través de la escucha empática, respetuosa y que demuestra genuino interés por ellos, logrando su atención y motivación.

a) Descripción de la dimensión

Esta dimensión adquiere sentido desde la idea elemental de que la comunicación con el estudiante facilita el aprendizaje. Así, la simple transmisión de información no es suficiente, pues esta debe ir acompañada de un cuidado por los estímulos, así como de una congruencia en el mensaje que la transforme en un modo de relación entre el docente y los estudiantes.

Para el buen desempeño de esta competencia, el docente debe utilizar un lenguaje claro e inteligible en su discurso en el aula, con el fin de asegurar la comprensión de su audiencia específica. Además, su comunicación con el estudiante ha de ser fluida, organizada y pedagógica, en apoyo del trabajo académico, tanto en el aula como fuera de ella. También se ha de dar una interacción pedagógica, a través de la cual el docente vaya observando y analizando la evolución del aprendizaje del estudiante. Por último, es importante en esta dimensión atender a la relación e interacción con sus estudiantes, en el sentido de fomentar su motivación y participación a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante estrategias como la escucha activa, el respeto, una actitud receptiva y de apoyo, o una muestra de altas expectativas para con todos ellos[66].

[66] Ver también "Competencia relacionada con la relación interpersonal o la comunicación con los estudiantes" del Capítulo 3, p.136.

Destacamos en esta competencia la necesidad de implicar también a los colegas. Así, el docente que desempeña una comunicación eficaz, también se comunica con sus pares de manera respetuosa. Asimismo, en el trabajo con colegas, el docente ha de ser colaborativo, con el fin de ayudar al mejoramiento de la docencia.

Por último, y al igual que en la consecución de otras competencias, es importante la dimensión de mejora continua, donde el docente ha de reflexionar, proponer y aplicar estrategias para mejorar su docencia en el aspecto comunicativo y de interacción con los estudiantes.

b) Criterios e indicadores de la competencia

Así, esta dimensión se compone de esencialmente de cuatro criterios principales, compuestos a su vez por distintos indicadores de logro:

Tabla 4.4. Criterios e indicadores del modelo para la competencia docente de comunicación e interacción con los estudiantes.

COMPETENCIA: COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN CON LOS ESTUDIANTES	
CRITERIOS	INDICADORES
1. Comunica en diversas instancias del curso las altas expectativas que tiene respecto de los aprendizajes y desempeño de sus estudiantes, motivándolos para el mejoramiento continuo.	1. Expresa durante el desarrollo del curso sus altas expectativas respecto al logro del aprendizaje de todos sus estudiantes.
2. Establece y mantiene relaciones comunicativas respetuosas y cordiales con sus colegas y estudiantes.	1. Establece y mantiene un trato respetuoso y cordial con todos los estudiantes, evidenciando un adecuado equilibrio entre las exigencias docentes y la cercanía con sus estudiantes.
	2. Establece y mantiene un trato respetuoso y cordial con sus colegas para fines de un trabajo colaborativo y mejoramiento de la docencia.
3. Interactúa con sus estudiantes mediante el uso de estrategias discursivas diversas que estimulen el aprendizaje y permitan mantener una comunicación constante sobre la progresión de cada uno.	1. Genera y mantiene un clima de diálogo y atiende adecuadamente las preguntas de los estudiantes.
	2. Comunica y orienta a sus estudiantes en forma clara y constante, acerca de la progresión de sus aprendizajes, apoyándolos para alcanzar los mejores logros posibles.
4. Elabora e implementa un plan de mejora de sus prácticas comunicativas con el fin de optimizar su docencia.	1. Implementa un plan de mejora de su práctica comunicativa.

4.5 Evaluación de los aprendizajes

Diseña e implementa un plan de evaluación del aprendizaje de los estudiantes, proporcionando retroalimentación y comprobando el nivel de logro de los resultados esperados para favorecer en estos la autoevaluación y la mejora continua.

a) Descripción de la dimensión

Es probablemente la competencia más poderosa para lograr una respuesta o reacción en los estudiantes[67]. La evaluación tiene un valor intrínseco en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y hoy sabemos que ha de ser coherente con el enfoque y proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se base[68]. Por ello, el diseño e implementación adecuados de la evaluación reflejarán en gran parte el estilo y el logro del docente.

Así, si las estrategias de enseñanza-aprendizaje están orientadas al logro de un aprendizaje activo, profundo, autónomo e integral, los procedimientos para la evaluación deberán ir en consonancia con éstas. Para ello, en primer lugar la evaluación ha de ser planificada de manera explícita y en coherencia con las competencias y estrategias diseñadas e implementadas en el proceso de enseñanza. Los elementos primordiales aquí serán: definir qué se va a evaluar (competencias e indicadores), cómo se va a evaluar (técnicas e instrumentos para la recopilación y registro de evidencias), mediante qué sistema de calificación (ponderación de evidencias), quién/es evaluarán (así como en qué grado), y qué procedimiento de retroalimentación se llevará a cabo para el buen desempeño del diseño de evaluación. Otros aspectos como definir la finalidad y utilidad de la evaluación también habrán de tenerse en cuenta.

En segundo lugar, la evaluación ha de ser comunicada y difundida. Con el fin de hacerla explícita y transparente, el docente debe incorporar acciones en el proceso formativo que garanticen la difusión de los criterios y condiciones de la evaluación a sus estudiantes. Asimismo, uno de los cambios significativos al implantar un enfoque basado en competencias es sin duda la introducción de la evaluación formativa desde una perspectiva cíclica de la enseñanza-aprendizaje, así como la retroalimentación de los aprendizajes de los estudiantes. Por ello, apoyar el proceso de aprendizaje, detectar dificultades y proponer alternativas, son

[67] Ver también "Orígenes del enfoque de aprendizaje basado en competencias en la educación superior" del Capítulo 2, p.90 y/o la referencia a Marton y Säljö (1976a, 1976b).

[68] Ver también "Orígenes del enfoque de aprendizaje basado en competencias en la educación superior" del Capítulo 2, p.9090 y/o la referencia a Biggs y Tang (2007).

algunas de las funciones del docente que acompañan al desempeño eficaz de esta competencia. En concreto, el feedback o retroalimentación al estudiante deberá cumplir ciertos principios para resultar efectivos, como la integralidad, ser explícito, preventivo, implicar al estudiante, o la formación sobre el mismo. Además, el feedback debe estar siempre orientado a la proacción por parte del estudiante, con el fin de mejorar sus resultados de aprendizaje.

Por último, de nuevo la revisión sobre el propio desempeño toman protagonismo para garantizar la eficacia de la enseñanza-aprendizaje. Evaluar el propio diseño e implementación de esta competencia docente, así como la puesta en práctica de planes de mejora, apoyarán el proceso de desarrollo continuo en el que ha de estar inmerso el docente.

b) Criterios e indicadores de la competencia

Se trata de una competencia compleja compuesta por cinco criterios, cuyos indicadores específicos podemos observar en la siguiente tabla:

Tabla 4.5. Criterios e indicadores del modelo para la competencia docente de evaluación de los aprendizajes.

COMPETENCIA: EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	
CRITERIOS	INDICADORES
1. Diseña un plan de evaluación estableciendo diversos procedimientos e instrumentos para llevarlo a cabo.	1. Incluye en el plan de evaluación, procedimientos e instrumentos adecuados para evaluar el aprendizaje.
	2. Demuestra, en su plan de evaluación, coherencia entre competencias, resultados de aprendizaje, indicadores, criterios, procedimientos e instrumentos.
2. Elabora y/o adecua los instrumentos para el plan de evaluación.	1. Elabora y/o adecua instrumentos de evaluación pertinente y coherente con los resultados de aprendizaje.
3. Implementa el plan de evaluación incluyendo la aplicación de los instrumentos.	1. Orienta a los estudiantes explicando el plan de evaluación (especialmente los criterios e instrumentos).
	2. Aplica instrumentos con finalidad tanto formativa como sumativa, de acuerdo al plan de evaluación.
4. Aplica procedimientos de retroalimentación y seguimiento del proceso y resultado de aprendizaje.	1. Informa clara y oportunamente a sus estudiantes durante el proceso su desempeño en las evaluaciones (actividades, trabajos, ejercicios, prácticas) explicando sus errores y sus aciertos para su mejora.

	2. Informa claramente a los estudiantes acerca del resultado de las evaluaciones y retroalimenta especialmente sobre las evaluaciones sumativas.
5. Incorpora mejoras a sus prácticas evaluativas.	1. Integra modificaciones a su plan de evaluación fundamentadas en criterios de calidad.

4.6 Reflexión e investigación sobre la propia docencia

Reflexiona e investiga permanentemente sobre las variables que inciden en el logro de aprendizajes de sus estudiantes, autoevaluando y analizando su práctica docente, innovando e implementando los cambios necesarios para impactar positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes, así como sistematizando y difundiendo los resultados de su reflexión e investigación.

a) Descripción de la dimensión

Tal como describen algunos criterios en las competencias anteriores, llevar a cabo una revisión de la propia práctica, así como tomar decisiones para la mejora de la misma son cuestiones de relevancia en un enfoque que se plantea el logro de los mejores resultados de aprendizaje posibles por parte del estudiante. Así, y a pesar de ser un aspecto poco valorado, la reflexión sobre el propio desempeño viene siendo un aspecto estudiado y defendido desde hace décadas. De hecho, la acción reflexiva para el desarrollo docente se torna en fundamental a la hora de conjugar un desempeño eficaz de la función docente.

Existen distintos niveles progresivos de reflexión que un docente puede poner en práctica y que le llevan a cambiar su acción de manera significativa. El hecho de estar orientada hacia la acción es un elemento clave de esta competencia. Toda estrategia reflexiva, desde el análisis, la deliberación, o la crítica, han de estar orientados a crear un plan estratégico hacia el cambio en la acción de enseñanza-aprendizaje, así como a su implementación y evaluación.

Esta competencia va encaminada a lograr el desempeño docente desde una perspectiva de profesional reflexivo, en términos de una búsqueda continua de mejora y desarrollo, con el fin de alcanzar el cambio, por último, a nivel institucional.

Asimismo, es clave para el desarrollo docente apoyar y fomentar la investigación acerca de los avances realizados en su ámbito profesional. Por ello, los productos de dichas

reflexiones, así como los avances realizados en las decisiones y acciones tomadas, también deberán ser orientados a la producción científica.

b) Criterios e indicadores de la competencia

Esta competencia se divide en cuatro criterios fundamentales, que conllevan los subsiguientes indicadores:

Tabla 4.6. Criterios e indicadores del modelo para la competencia docente de reflexión e investigación sobre la propia docencia.

REFLEXIÓN E INVESTIGACIÓN SOBRE LA PROPIA DOCENCIA	
CRITERIOS	INDICADORES
1. Diagnostica su práctica docente a partir de la obtención de datos de diversas fuentes.	1. Analiza críticamente su práctica docente identificando sus fortalezas y áreas de mejora.
	2. Recoge información cuali-cuantitativa que le permite identificar problemas, necesidades y/o requerimientos para mejorar su práctica docente.
2. Elabora, a partir de la reflexión e investigación de su práctica docente, un plan de mejora y su correspondiente evaluación.	2. Elabora un plan de mejora docente (objetivos, actividades, recursos y otros) conforme a los procedimientos institucionales.
3. Implementa un plan de mejora de su práctica docente.	1. Implementa el plan de mejora de su práctica docente.
4. Sistematiza, comparte y difunde los resultados de la reflexión e investigación de su práctica con los docentes y la comunidad académica para la mejora de sus prácticas docentes.	1. Difunde con la comunidad académica los aprendizajes y hallazgos de su reflexión e investigación en relación a su práctica docente.

4.7 Algunas consideraciones sobre el modelo

Se han considerado estas 6 competencias en el contexto de un Perfil Docente definido previamente, centrado fundamentalmente en la función docente del profesorado. Siendo conocedores tanto de otras de las funciones que ha de desempeñar el docente universitario hoy, así como otras competencias de clara relevancia para un desempeño eficaz, aclaramos que nos centraremos en las presentadas por su consideración como competencias docentes básicas que todo docente universitario ha de desempeñar. Consideraremos pues estas seis competencias descritas como las básicas a la hora de definir la función docente. Por ello, otras competencias como el trabajo en equipo o el comportamiento ético no han sido tenidas en cuenta. Sin embargo, podrían incluirse en un modelo donde se pretenda desarrollar y evaluar

un perfil competencial docente más complejo y completo. Asimismo, no han sido tenidas en cuenta, como hemos mencionado con anterioridad, las competencias que implicarían funciones del docente que estarían fuera de la docencia "directa con el estudiante", como serían la gestión, la investigación, la coordinación entre pares, etc. Si bien somos conscientes de su absoluta relevancia a la hora de plantear el perfil del profesional universitario, hemos querido centrarnos en las competencias expuestas para la realización del presente estudio.

Con todo, presentamos en el siguiente capítulo la metodología de investigación utilizada para el estudio, centrado en la validación del modelo propuesto.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO: CAPÍTULO V

BREVE CONTEXTUALIZACIÓN DE LA POBLACIÓN DE ESTUDIO: LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE.

Chile es desde 1990[69] una república democrática con un sistema presidencialista, y es miembro de la OCDE desde el año 2010. Con una geografía estrecha y alargada, el país está dividido en 15 regiones, y a su vez en 53 provincias. Chile se constituye como una de las economías más fructíferas de América Latina, a pesar de la reciente crisis económica mundial (2008-2009) y de un devastador terremoto y tsunami el 27 de febrero de 2010. Aun así, sigue siendo uno de los países de la OCDE con mayor inequidad en sus ingresos, lo que plantea la necesidad de invertir en educación para aminorar tales diferencias (OCDE, 2013).

En Chile, como en muchos estados, la evolución del sistema educativo está relacionada con su historia política y económica. Así, este país estuvo guiado por un sistema de educación superior predominantemente elitista entre 1981 y 1987, dirigido en esta época por un régimen militar. Aun sin finalizar esta etapa militar, en 1988 se abrió un poco el acceso a la educación superior, mediante la apertura a la creación de instituciones. Así es como comenzó un acelerado crecimiento de la educación superior en Chile a lo largo de los años 90. Una síntesis de Geoffroy (2014) sobre los datos del INE y el Ministerio de Educación sobre estas fechas nos aporta una imagen de esta situación:

Tabla 5.1. Evolución de la cobertura del sistema de educación superior 1990-2000 (Geoffroy, 2014, p. 55).

	1990	**1995**	**2000**
Matrícula total del sistema de educación superior	245.408	337.604	461.520
Poblacion entre 18 y 24 años de edad	1.737.184	1.707.068	1.679.884
Cobertura sistema	**14,1%**	**19,8%**	**27,5%**

Como se observa en la tabla, la cobertura del sistema de educación superior aumentó exponencialmente en esos años. La consecuencia fue que las entidades evaluadoras del sistema no estaban capacitadas para responder a tal demanda, por lo que los estándares se flexibilizaron y el sistema perdió credibilidad. Así las cosas, al finalizar el régimen militar, en 1990 se promulgó una Ley Constitucional que dio pie a la creación de un Consejo Superior de

[69] Previamente bajo un régimen dictatorial dirigido por el general Pinochet.

Educación, que se encargaría de evaluar los proyectos institucionales, establecer un sistema de acreditación, así como servir de órgano consultivo (Bernasconi y Rojas, 2004).

En este contexto encontramos que en el año 2000, la mitad de los estudiantes de educación superior estaban ubicados en países en vías de desarrollo. El Banco Mundial fue tajante en su informe acerca del estado de la educación superior en estas naciones:

> Los docentes suelen tener calificaciones inadecuadas para enseñar, carecen de motivación y son remunerados de manera muy insuficiente. Los estudiantes aprenden poco a causa de la enseñanza deficiente y los currículos por lo general son de escasa calidad. Entre tanto, los países desarrollados están constantemente elevando sus marcas.
>
> En pocas palabras, muchos países en desarrollo tendrán que hacer un gran esfuerzo para mantener su posición o para ponerse al nivel de los demás (…) (Banco Mundial, 2000, p. 12).

Además, la expansión de la educación superior en Chile vino marcada por el crecimiento del sector privado. Para el año 2005, el sistema de educación terciaria chileno era el más privatizado de América Latina. Así, en 2007 la educación superior privada obtenía el 63% de la matrícula de estudiantes universitarios. Además, la formación técnica y los institutos profesionales, que supone un 29% del total de estudiantes en educación terciaria, es totalmente privada (Atria, 2011). A fecha de septiembre de 2012 en Chile había 173 instituciones de educación superior de las cuales 60 eran universidades. De éstas, 25 universidades pertenecen al CRUCH (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas), y entre éstas 16 eran estatales y 9 universidades privadas. Junto con las otras 35 universidades nuevas, todas son autónomas (OCDE, 2013). Las 25 instituciones del CRUCH obtienen aporte de recursos por parte del Estado (Tuning project, 2007, p. 355).

Podríamos resumir entonces que se produjeron tres acontecimientos clave en la evolución del sistema de educación superior chileno. Primero la masificación (1990-1998), luego los procesos de autonomización, y después otra etapa de expansión (1995-2003) (Geoffroy, 2014). Con el fin de enfrentar estas y otras necesidades, en 2006 el Gobierno de Chile establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. A través de la Ley 20.129 (Ministerio de Educación de Chile, 2006), el Congreso Nacional aprobó que se constituyera dicho sistema con las funciones principales de (a) información, (b) licenciamiento de instituciones nuevas de educación superior, (c) acreditación institucional, (d) acreditación de carreras y programas.

Con el propósito de hacer cumplir esta ley, se crean tres nuevas instituciones que definimos a continuación (Geoffroy, 2014):

- *Comité de Coordinación y Consejo Nacional de Educación (CNED)* (http://www.cned.cl/)*:* tiene la función de dar licenciamiento a las nuevas instituciones, así como de recibir las apelaciones sobre las acreditaciones. Por último, apoya al Ministerio de Educación en distintas decisiones.
- *Comisión Nacional de Acreditación (CNA)* (www.cnachile.cl)*:* Es un organismo autónomo cuyo objetivo es verificar y promover:
  - La acreditación institucional de las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos.
  - El pronunciamiento acerca de las solicitudes de autorización que le presenten las agencias encargadas de la acreditación de carreras y programas de pregrado, programas de magíster y programas de especialidad en el área de la salud, y súper vigilar su funcionamiento.
  - El pronunciamiento sobre la acreditación de los programas de postgrado de las universidades autónomas, en el caso previsto en el artículo 46 de la Ley 20.129.
  - El pronunciamiento sobre la acreditación de los programas de pregrado de las instituciones autónomas, en el caso previsto en el artículo 31 de la Ley 20.129.
  - El mantenimiento de sistemas de información pública que contengan las decisiones relevantes relativas a los procesos de acreditación y autorización a su cargo.
  - Respuestas a los requerimientos efectuados por el Ministerio de Educación.
  - El desarrollo de toda otra actividad necesaria para el cumplimiento de sus funciones.

(CNA-Chile, 2015)[70].

Los procesos para la acreditación institucional son de participación voluntaria (excepto Medicina y Pedagogía), una vez en el proceso existen tres etapas obligatorias:

- *Evaluación interna*: análisis de la información sobre autorregulación existente y fortalezas y debilidades de la institución en relación a dicha información. Se propone verificar el cumplimiento de las metas definidas por la institución.
- *Evaluación externa:* Certifica que la institución reúne las condiciones para asegurar el cumplimiento y logro de sus objetivos y metas.

[70] https://www.cnachile.cl/Paginas/misionvision.aspx

- *Pronunciamiento de la Comisión:* se trata del juicio que emite la Comisión según la ponderación de las evaluaciones, a través del cual se acredita o no a la institución.

Las acreditaciones se validan por siete años, menos si las evaluaciones no se cumplen de manera íntegra. Además, esta Comisión tiene la responsabilidad de supervisar a las agencias de acreditación privadas.

- *Agencias Acreditadoras:* son las agencias nacionales e internacionales autorizadas y supervisadas por la CNA para llevar a cabo los procesos de acreditación. Existen dos parámetros esenciales sobre los que se basa la acreditación: el perfil de egreso (fundamentos científicos, disciplinarios y tecnológicos en los que se basa, formación pretendida y orientación), y los recursos y procesos que permiten asegurar el perfil de egreso (estructura curricular, infraestructura, recursos humanos y físicos, elementos de apoyo, aspectos pedagógicos, etc.)

- *Servicio de Información de Educación Superior (SIES)* (http://www.mifuturo.cl/): Es una entidad dependiente de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación, que surge del mandato establecido en la Ley 20.129, la que en su artículo 49° señala "corresponderá al Ministerio de Educación, a través de su División de Educación Superior, desarrollar y mantener un Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, que contenga los antecedentes necesarios para la adecuada aplicación de las políticas públicas destinadas al sector de educación superior, para la gestión institucional y para la información pública de manera de lograr una amplia y completa transparencia académica, administrativa y contable de las instituciones de educación superior" (SIES, 2015)[71].

  Así, este servicio se propone facilitar información de manera integrada a los distintos actores de la educación superior, y así contribuir al aseguramiento de la calidad de la misma. Por ello, las distintas instituciones deben proporcionar al SIES la información que este servicio le requiera, con el fin de que ésta tenga los datos necesarios (estadísticos, jurídicos, financieros, etc.) para contribuir en su información pública.

Por último, existe un Comité de Coordinación que lidera el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y que presiden el presidente/a del CNED, el

[71] http://www.mifuturo.cl/index.php/servicio-de-informacion-de-educacion-superior/quie

presidente/a del CNA, y el jefe de la división de educación superior del Ministerio de Educación. Este Comité se deberá asegurar de la adecuada coordinación de los distintos organismos del sistema.

En lo que respecta a los resultados evolutivos de este sistema, podemos afirmar que en el año 2014 todas las universidades habían pasado por el licenciamiento y obtenido la plena autonomía, lo que les permite optar a la acreditación. Solamente dos universidades permanecen en licenciamiento. En lo que respecta a la acreditación, todas las universidades pertenecientes al CRUCH están acreditadas. De entre las universidades privadas 13 se encuentran sin acreditar, si bien no representan un alto porcentaje de la matrícula total y/o no son de educación superior (siendo institutos profesionales o centros de formación). En definitiva, el 88% de la matrícula estudia en instituciones acreditadas (todos los datos a fecha de agosto de 2014) (SIES, 2014).

Sobre los resultados percibidos que está teniendo el sistema descrito, los actores participantes dan cuenta de la efectividad del mismo para el aseguramiento de la calidad, tanto a nivel interno como externo de las instituciones. Así, el sistema de acreditación está siendo efectivo tanto a nivel de regulación como en sistemas más incipientes. La percepción general es que el sistema está generando grandes cambios y mejoras en los pregrados de la educación superior. Aun así, existen cuestiones que quedarían por mejorar, como la gestión y condiciones de los recursos humanos, los criterios evaluativos de la investigación y desarrollo, así como la apuesta por mejorar la calidad de los postgrados (Ipsos, 2010).

En lo que se refiere al personal académico, cabe destacar que el crecimiento del personal docente a jornada completa no responde al crecimiento de la matrícula, aunque ha crecido más de un 60% desde 2010. El número total de docentes también ha aumentado en estos años un 24%, creciendo el número de mujeres, si bien la mayoría de docentes son hombres (57%). En cuanto al nivel de formación de los docentes en educación superior:

> En 2014, las universidades del Cruch presentan una mayor proporción de doctores, en tanto uno de cada cinco académicos posee el grado de doctor, cifra que aumenta a un 37% al considerar JCE con grado de doctor. En las universidades privadas, solo el 7% tiene este nivel de calificación y 10% al considerar JCE. En promedio, un 30% de los docentes universitarios tiene el grado de magíster. (…) Respecto del nivel de dedicación, el 17% de los docentes de universidades privadas tiene contrato de más de 38 horas, mientras que esta cifra en las instituciones del Cruch oscila entre 40% y 44%. (SIES, 2014, p. 15).

En lo que se refiere al perfil estudiantil de ingreso en la educación superior, Chile se enfrenta a un reto importante. Un riguroso y amplio estudio de Rosas y Santa Cruz (2013)

acerca de la educación básica en el país, concluye con datos que evidencian diferencias claras en el rendimiento según el tipo de escuela al que asistan los estudiantes. Así:

> El rendimiento promedio en pruebas estandarizadas internacionales de los estudiantes de colegios particulares pagados es parecido al rendimiento promedio de los estudiantes de países como Finlandia y Nueva Zelanda; el de los alumnos de colegios particulares subvencionados, al promedio de países como México, y el de los estudiantes municipales, parecido al de países como Tailandia o Bahréin (Rosas y Santa Cruz, 2013, p. 105).

Algunos datos positivos son que Chile va introduciendo modificaciones en sus áreas disciplinares, pedagógicas y evaluativas con el fin de mejorar estos resultados (UNESCO, 2013). Aun así, podemos pensar que existen claras diferencias en los perfiles de ingreso a la educación superior en el país, lo que augura necesidades en la población estudiantil que habrán de articularse, también desde la función docente.

Por último, la vinculación de la universidad con los agentes sociales y productivos es otro de los retos pendientes de América Latina, que viene de una historia de plena autonomía que provoca resistencias hacia la "rendición de cuentas". Aun así, se conocen hoy los beneficios de la inversión en educación e investigación para garantizar mejoras en ambos sectores mencionados (Fernández-Lamarra, 2012).

Algunos retos importantes para redefinir un nuevo paradigma de evaluación en los sistemas nacionales en América Latina serían, según Murillo y Román (2010, pp. 116-117)[72]:

- *Asumir la complejidad e integralidad del concepto de calidad educativa*. Medir más allá de aprendizajes cognitivos, desarrollando instrumentos que permitan medir qué ocurre en otros ámbitos, y plantear todo desde una mirada sistémica, no fragmentada.
- *Integrar niveles, componentes y actores*. Observar de manera integrada los desempeños, siendo conscientes de las relaciones entre las actuaciones docentes y de directivos en los resultados de los estudiantes. Analizar las rutinas, culturas y realidades permite comprender para poder plantear modificaciones y mejoras.
- *Poner la evaluación al servicio de la calidad en educación y no como instrumento de enjuiciamiento y sanción de sus problemas y fracasos*. "Hacer de la evaluación de la calidad un recurso relevante para fortalecerla y mejorarla, desplazándola de ese lugar de instancia sancionadora y crítica que solo da cuenta y nos recuerda

[72] Los títulos en cursiva constituyen citas textuales, el texto que sigue es una síntesis propia.

> permanentemente cuánto nos falta para conseguir dicha calidad" (Murillo y Román, 2010, p. 117).

Aun y todo, los avances para la garantía de la calidad en América Latina están siendo cuantiosos, incluso con el planteamiento de la creación e integración de un proceso de convergencia para la construcción de un Espacio Latinoamericano de Educación Superior. Las iniciativas aún son aisladas y específicas, pero los progresos podrían abrir un avance de conocimiento y progreso colectivos (Fernández-Lamarra y Coppola, 2013). Uno de los elementos centrales que se deberán abordar es la equiparación de los sistemas de créditos u horas de trabajo por parte del estudiante, creando unidades de medida comparables que permitan la movilidad académica en los países latinoamericanos (Tuning project, 2007).

Como hemos podido analizar, se han realizado amplios avances a nivel institucional, estructural y programático en la educación superior en América Latina. Así las cosas, "podríamos afirmar que en Latinoamérica, tanto las prácticas de evaluación institucional como la evaluación de carreras académicas son las más extendidas y sistematizadas. En el caso de la evaluación de la docencia universitaria aún es un tema incipiente (…) (Fernández-Lamarra y Coppola, 2010, p. 38).

- **Sobre la evaluación y mejora de la docencia**

Así la situación, la evaluación y mejora de la docencia también han sido desarrolladas en Chile, así como ciertos resultados que nos indican hacia donde apunta la investigación al respecto. Los movimientos en pos de la garantía de calidad educativa vienen tomando posiciones en América Latina al igual que en Europa. Al igual que la literatura europea expuesta en el capítulo 1 y 2, los estudios y reflexiones en América Latina nos hablan de la necesidad de definir al "buen docente", de diferenciar los perfiles de evaluación docente, de la finalidad de la calidad, etc. De este modo, la evaluación de la docencia dirigida al proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de la actividad, estaría más centrada en la enseñanza. Por otro lado, otras evaluaciones del "académico" sobre su investigación, formación, antigüedad, etc. tendrían otros enfoques (Fernández-Lamarra y Coppola, 2012).

En lo que respecta a los avances sobre la evaluación de la función docente, un estudio en América Latina de Fernández-Lamarra y Coppola (2012) apunta hacia la necesidad de evaluación de la función docente en sí, y no de la actividad investigadora o los antecedentes académicos como indicadores de la buena docencia. Asimismo, encuentran que la gran mayoría de universidades utilizan el cuestionario de opinión de los estudiantes como único instrumento de evaluación de la docencia. Si bien es importante dar voz a los receptores de la

enseñanza, la parcialidad que da como único instrumento es comúnmente criticada, así como lo son las categorías diseñadas para los cuestionarios, o la falta de seguimiento y reflexión de los resultados por parte de la institución. Sin estas cuestiones cubiertas, así como unos sistemas claros e institucionalizados de orientación y formación, se hace muy difícil cambiar las actividades docentes, y con ello, la calidad de los resultados.

En esta línea, en su tesis doctoral sobre las competencias profesionales de los docentes en Chile, Galvarino J. Jofré (2009) clasifica las posibles funciones del profesor/a en:

- *Funciones didácticas*: el docente, además de tener conocimiento acerca de la disciplina que enseña, incorpora una destreza profesional transformando el conocimiento en "contenido enseñable". Requiere al menos de planificación, aplicación en el aula y evaluación[73].
- *Función tutorial*: como parte del perfil docente, con esta función se reconoce el hecho de que la enseñanza va más allá de los contenidos, constituyendo un proceso integral de formación de los estudiantes. Hay habilidades directamente relacionadas con la acción tutorial para que el docente pueda responder tanto a las intenciones del proyecto de la institución como a las necesidades de los estudiantes.
- *Función de vinculación con el medio social*: tanto la relación a nivel interno como externo de la institución son esenciales para desarrollar una enseñanza-aprendizaje pertinente y significativa. Además, se añade en esta función el trabajo en equipo en busca de la sinergia que aporta la colaboración para un análisis y acción coherentes.
- *Funciones respecto de la formación continua e innovación*: aquí son esenciales la reflexión profunda sobre la propia práctica, sobre los contenidos, sobre los contextos, etc. Así, se deben crear las condiciones para el aprendizaje de los profesores, y con ello fomentar las redes de innovación, prácticas y comunicación, con el fin de que los docentes se desarrollen de manera continua en su propia carrera profesional.

[73] Sobre estos elementos del desempeño docente hemos podido profundizar tanto en el capítulo 2 como en el capítulo 3, este último más orientado al desarrollo de competencias. Por ello, no se desarrollan más en este punto.

Uno de los autores referentes en América Latina sobre el desarrollo y la evaluación de competencias docentes es Mario Rueda-Beltrán (2008, 2009, 2012; 2013), quien apunta al respecto que:

> Una estrategia posible para evaluar las competencias docentes, una vez que se haya acordado de manera colegiada el conjunto de ellas, consiste en elaborar su descripción e indicadores, decidir quiénes podrían participar y qué técnicas evaluativas e instrumentos serán empleados. Para cada una de las competencias habrá que decidir los estándares o criterios cualitativos a emplear. Todo ello en el marco de concebir la evaluación como "un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora" (Rueda-Beltrán, 2009, p. 10).

Asimismo, este autor apuesta por la implicación de todos los interesados en la evaluación para el logro de un cambio y fortalecimiento por la construcción de conocimiento en este ámbito. Poner por delante el interés académico, antes que lo político, la imagen o los compromisos, ayudará a la mejora, así como fomentará la satisfacción de los docentes en su formación (Rueda-Beltrán, 2008).

También en este contexto, podríamos decir que uno de los avances visibles es la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIIED), que realizan coloquios anuales con la finalidad de "contribuir al mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje (…), aportar informaciones y resultados de investigación (…), propiciar el intercambio de ideas y enfoques sobre el análisis de la práctica docente y su evaluación (…), realizar el seguimiento sistemático de las experiencias de evaluación instrumentadas en diferentes contextos (…)" (RIIED, 2015)[74].

Otro de los aspectos importantes sobre este ámbito es la progresión realizada en cuanto a la formación docente. El autor chileno Pavié (2011, p. 77) afirma que la competencia profesional docente es un grupo de elementos combinados que se movilizan, que es educable, dinámica, contextualizada, de aplicación práctica, y de evaluación con carácter formativo continuo.

[74] http://iide.ens.uabc.mx/ried/ibero/%C2%BFque-es-la-riied/propositos/

5.1 Universidad Católica de Temuco

La Universidad Católica de Temuco (UCT en adelante) es una universidad fundada por la iglesia católica con la misión de servir a la sociedad de La Araucanía (IX región) y la región sur del país. Desde un modelo educativo humanista, se propone formar profesionales que sirvan y construyan una sociedad más justa, desarrollada y solidaria[75].

El modelo educativo de la Universidad Católica de Temuco propone:

1. Formación por competencias. Un Compromiso con la Gestión de la Calidad del Aprendizaje.

2. Aprendizaje Significativo centrado en el Estudiante.

3. Educación Continua: Aprendizaje a lo largo de la Vida en un marco de Equidad.

4. Las Tics en el proceso de la Enseñanza y el Aprendizaje.

5. Una Formación Humanista y Cristiana. (CeDID, 2015, p. 7)[76]

La evaluación docente, hasta el momento de la implementación del estudio, se realiza mediante la encuesta de opinión del estudiante. En línea con una ola de cambios e innovaciones en la institución en los últimos años, y con la intención de mejorar y transformar su docencia, esta universidad fundó un Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia, llamado CeDID. Este centro ofrece los siguientes servicios[77]:

- *Comunidades de aprendizaje:* compuestas por distintos profesionales de una misma facultad, buscan diseñar, implementar y evaluar innovaciones pedagógicas de manera contextualizada.
- *Colegio de ayudantes:* se trata de una habilitación docente para estudiantes ayudantes. Mediante este proceso se trata de desarrollar un perfil concreto compuesto de seis módulos e implementado mediante metodologías participativas.
- *Recursos educativos tecnológicos:* fomentar y acompaña tanto el diseño como la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje apoyadas con recursos tecnológicos.

[75] Ver: http://www.uctemuco.cl/vision-mision/ para más información sobre la misión y visión de la universidad.

[76] También accesible en: http://www.cedid.uct.cl/img/info8/genericas%20(1)_3_20140829223025.pdf

[77] Síntesis a partir de: http://www.cedid.uct.cl/

- *Talleres CeDID:* enfocadas al fortalecimiento de las competencias docentes en distintas áreas, se ofrecen tanto de manera comunitaria como más concreta.
- *Asesoramiento docente focalizado:* se trata de una ayuda pedagógica focalizada, que mediante cursos específicos se proponen mejorar la calidad e los aprendizajes de los estudiantes. Se lleva a cabo mediante un modelo colaborativo de asesoramiento con docentes de una disciplina acompañados de un asesor pedagógico, con el fin de analizar y mejorar problemáticas encontradas en un curso.

5.2 Universidad Católica de la Santísima Concepción

La Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC en adelante) es una institución cuya misión se orienta a formar personas y darles la oportunidad de una educación continua desde la cercanía y el apoyo a sus necesidades. Ubicada en la región del Biobío (VIII región), genera y aplica el conocimiento con el fin de desarrollar la sociedad, cultura, economía, ciencia y moral del país.

Su proyecto educativo es integral, centrado en la calidad y vinculado en red. La universidad consta de un equipo para la acreditación, donde participan distintos agentes de la comunidad universitaria, que recoge información variada acerca de distintas realidades de la institución.

En esta línea de desarrollo y con el fin de mejorar la calidad de la docencia, se crea el Centro de Investigación e Innovación Docente (CID), que pretende fortalecer las capacidades pedagógicas de los académicos. Este centro consta de cuatro secciones sobre innovación docente, desarrollo docente, apoyo para la docencia y aseguramiento de la calidad en la educación superior. En lo que respecta al desarrollo docente, ofrecen cursos y talleres orientados a la actualización pedagógica. En cuanto al apoyo, se centran en la mejora de la planificación, en la implementación de metodologías docentes, así como de la evaluación de la enseñanza-aprendizaje. Asimismo, ofertan cursos para la formación en recursos tecnológicos.

5.3 Programa MECESUP: Mejoramiento de la calidad y la equidad en la educación terciaria.

Es en este contexto en el que se desarrolló el estudio que a continuación se presenta, a tenor de un proyecto MECESUP para mejorar el proceso de evaluación de la docencia.

Coordinados por el Ministerio de Educación de Chile, los proyectos MECESUP constituyen el órgano gestor del diseño e implementación de los programas para el mejoramiento de la calidad de la educación terciaria. Desde 1998, vienen financiando acciones de mejora tanto en lo académico como en lo estructural de las universidades chilenas. En este ámbito, las asignaciones de recursos se basan en las evidencias acerca de los resultados obtenidos por la institución.

Más adelante, se creó el MECESUP 2 como programa centrado en mejorar la efectividad de los financiamientos. Cuestiones como la coherencia, capacidad, equidad o calidad del sistema entraron en juego. En esta etapa se creó el sistema de Convenios de Desempeño, se extendió la reformulación curricular basada en resultados de aprendizaje, o se elaboró un sistema para la transferencia de los créditos académicos y creando el SCT-Chile, compatible con el ECTS europeo.

En esta línea, las innovaciones chilenas fueron conectando con distintos procesos llevados a cabo en Europa (por ejemplo: proceso de convergencia europeo o proyecto Tuning). El organismo de asignación de recursos de MECESUP 2, llamado Fondo de Innovación Académica (FIAD), logró generar capacidades en las instituciones, así como colocar los cimientos hacia un cambio cultural en la educación superior chilena. Sin embargo, no fue capaz de afrontar problemáticas relacionadas con la gestión en las instituciones, así como los procesos evaluativos en distintos aspectos de la realidad universitaria (resultados, impacto, metodología, aprendizaje, empleabilidad, etc.).

Así las cosas se crea el MECESUP 3, con el objetivo de alcanzar la excelencia y, otorgando financiamiento basándose en resultados, pretende lograr cambios enfocándose en proyectos para: (1) el mejoramiento del aprendizaje, (2) el incremento y la eficiencia de la educación terciaria, (3) mejoramiento de la capacidad de gestión. Dentro del mejoramiento del aprendizaje destacamos un sub-punto que concreta: "(iii) aumentar en cantidad, calidad y capacidad el capital humano para docencia e investigación, y las calificaciones del profesorado" (Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, 2015)[78].

Las instituciones previamente mencionadas (UCT y UCSC) se proponen perfeccionar los procesos de evaluación de la calidad de la docencia en sus universidades, con el fin de detectar los puntos clave a perfeccionar, reconocer y mejorar. Por ello, realizaron un proyecto

[78] Más información acerca de la procedencia y características de este programa accesible en: http://www.mecesup.cl/index2.php?id_portal=59yid_seccion=3586yid_contenido=14892

aprobado por la entidad descrita, MECESUP, cuya posibilidad de diseño y desarrollo les fue otorgada mediante el llamado *proyecto MECESUP UCT 0805*. Se realizó un primer piloto que no se analizará en la presente investigación. Después se perfeccionaron tanto el proceso como la herramienta, constituyendo el contexto en el que se desarrolla el presente estudio. En el siguiente capítulo se explican la metodología y procedimiento llevados a cabo.

METODOLOGÍA: CAPÍTULO VI

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

6.1 Objetivos y diseño de la investigación

En general, los objetivos de la presente investigación eran *validar un sistema de evaluación de las competencias docentes en educación superior* y *describir las variables que inciden en la aplicación de un instrumento de evaluación de 360º de las competencias.* Con el fin de operativizar el estudio, presentamos una definición clara de los objetivos pretendidos:

Tabla 6.1. Propósitos de la investigación.

	PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN
MARCO TEÓRICO	**OBJETIVO 1**: Formular una propuesta revisada de las principales características y condiciones que debe reunir la función docente en el contexto universitario. **OBJETIVO 2**: Diseñar un modelo de competencias docentes para orientar procesos de evaluación y formación del profesorado universitario.
ESTUDIO CUANTITATIVO	**OBJETIVO 3**: Validar un sistema de evaluación de 360º de las competencias docentes del profesorado universitario en el contexto de la UCT y UCSC. • **OBJETIVO 3.1.**: Identificar las dimensiones o factores que inciden en el desempeño de la función docente del profesorado universitario. • **OBJETIVO 3.2.**: Demostrar la validez y fiabilidad del sistema de evaluación de competencias docentes de 360º.
ESTUDIO CUALITATIVO	**OBJETIVO 4**: Contrastar el punto de vista que manifiestan los docentes con respecto a las competencias docentes que plantea el modelo. • **OBJETIVO 4.1.**: Diferenciar las opiniones en forma de ventajas y mejoras sobre el diseño del sistema de evaluación implantado. • **OBJETIVO 4.2.**: Analizar las percepciones acerca de la pertinencia y práctica de las competencias docentes evaluadas.
	OBJETIVO 5: Describir las percepciones y experiencias del profesorado sobre la evaluación de la función docente en la universidad. • **OBJETIVO 5.1.**: Describir las percepciones del profesorado acerca del perfil docente propuesto por la universidad y el deseado por los docentes. • **OBJETIVO 5.2.**: Describir las opiniones del profesorado sobre los procesos de evaluación docente universitarios.
CONTRASTE DE LOS ESTUDIOS	**OBJETIVO 6**: Proponer cambios y mejoras al modelo de competencias docentes a partir del análisis de datos del estudio cualitativo.

Con el fin de cumplir con los objetivos propuestos, se diseñó una investigación compuesta por dos estudios de distinto carácter. En primer lugar se realizó un estudio cuantitativo no experimental, a partir del cual se indagó acerca de la realidad de estudio desde una perspectiva descriptiva, con la intención de conocer los resultados de los participantes ante el sistema de evaluación diseñado. Asimismo, se trata de demostrar si dicho instrumento demuestra validez y fiabilidad para la medición en la población de estudio.

En segundo lugar, se diseñó un estudio cualitativo con el fin de conocer las percepciones de los participantes sobre el instrumento aplicado en la fase del estudio cuantitativo, así como describir otras opiniones de los mismos acerca de la realidad de estudio.

6.1.1 Diseño del estudio cuantitativo

El diseño de la investigación tiene como finalidad alcanzar los objetivos planteados para responder a las preguntas subyacentes a los mismos, así como procurar que la influencia de otros factores no correspondientes al proceso sea minimizada o, cuanto menos, controlada. Para ello, la consecución de los objetivos anteriormente expuestos se realizó a través de una investigación no experimental transversal descriptiva. En primer lugar, se trata de una investigación no experimental dado que "la investigación se realiza sin manipular deliberadamente variables. Lo que hacemos (…) es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos" (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, y Baptista-Lucio, 2007, p. 140). En segundo lugar, es una investigación no experimental transeccional o transversal porque se "recolectan datos en un solo momento en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado" (Hernández-Sampieri et al., 2007, p. 142). Por último, se trata de una investigación no experimental con un diseño transversal descriptivo porque "el procedimiento consiste en medir o ubicar a un grupo de personas (…) en una variable o concepto (…) (más de una variable o concepto) y proporcionar su descripción" (Hernández-Sampieri et al., 2007, p. 144).

A pesar de las limitaciones que pueda conllevar un proyecto de estas características, se trata del diseño que mejor se ajusta a nuestros objetivos generales y específicos de investigación. Queremos conocer una realidad concreta en un momento concreto, con el fin de describir dicha realidad sin manipularla.

Para ello, se siguió la planificación presentada la Figura 17. Así, después de definir el estudio se construyó un marco teórico, que junto con el análisis de modelos de competencias

docentes, apoyaron el diseño de una propuesta de modelo para la evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario.

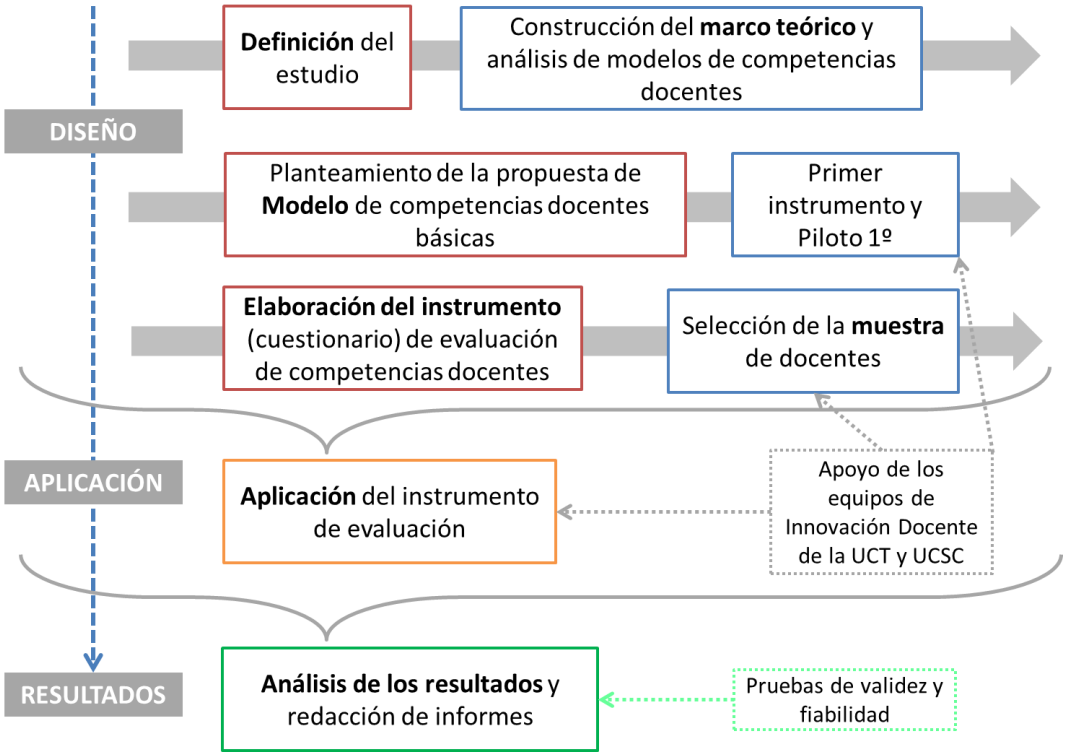


Figura 17. Diseño del estudio cuantitativo.

En un primer momento, se llevó a cabo un proceso de pilotaje general con una herramienta amplia para una muestra reducida de la misma población, con el fin de orientar la elaboración del instrumento para un estudio piloto más riguroso. A partir de este, y a partir de otras actualizaciones, fue diseñado un procedimiento y elaborado el instrumento de evaluación de competencias docentes que se plantea en el presente estudio. Con el propósito de validar esta herramienta, fue selecciona la muestra de estudio, y aplicado el instrumento con ayuda de las universidades participantes. Después de la aplicación se pudieron obtener los resultados y llevar a cabo un análisis de los mismos. A continuación presentamos en detalle los instrumentos de recogida de información elaborados para este estudio.

6.1.1.1 Instrumentos para la recogida de información: El cuestionario

A partir del modelo realizado y propuesto en el capítulo 4, se quiso construir un conjunto de ítems que sirvieran de herramienta para la evaluación, proceso necesario para la consecución de los objetivos del presente estudio. Así, se procedió a seguir los siguientes pasos recomendados por Hernández-Sampieri y otros (2007, p. 180) para la construcción de instrumentos de recolección de datos:

a) *Listar las variables, situaciones o aspectos que se pretenden medir u observar*: para ello se utilizó el modelo de competencias docentes realizado, que consta de 6 competencias básicas con sus correspondientes criterios e indicadores.

b) *Revisar su definición conceptual y comprender su significado*. Se ha tratado a continuación de distinguir bien las variables que subyacen a cada uno de los criterios diseñados, con el fin de clarificar los conceptos que se buscará identificar y analizar.

c) *Revisar cómo han sido definidas operacionalmente las variables.* Lo que se ha realizado a este respecto es comparar el diseño propio con otras herramientas de medición de variables similares. Asimismo, el primer piloto, previo a este estudio, sirvió para orientar distintas cuestiones como el lenguaje a utilizar para llegar al/los contexto/s pretendido/s, así como el estilo de instrumento que se aplicaría, en este caso basado en una escala tipo Likert que describimos más adelante.

d) *Al construir un instrumento propio, es necesario pensar en cada variable y sus dimensiones, así como en indicadores precisos o ítems para cada dimensión.* En este caso, con cada variable definida y el modelo ya construido, tratamos de diseñar los ítems que mejor se adaptaran tanto al modelo como al contexto de aplicación.

e) *Indicar el nivel de medición de cada ítem y, por ende, el de las variables.* Así, se eligió, un nivel de medición ordinal con seis categorías en orden de 1 a 6, también conocido como escalamiento tipo Likert. Para ello, los ítems se elaboran en forma de afirmaciones ante los cuales se pide a los sujetos una respuesta eligiendo una de las alternativas de respuesta. Por ello, los ítems deben tener una única relación lógica para poder recoger que el nivel de acuerdo o desacuerdo del participante se ajuste a lo que pretendemos medir (relación lógica X-Y) (Hernández-Sampieri et al., 2007, p. 187).

f) *Indicar cómo se habrá de codificar los datos.* La codificación de los ítems del cuestionario sería del siguiente modo:

0. No sabe / no contesta[79]
1. Totalmente en Desacuerdo
2. Bastante Desacuerdo
3. Más bien en Desacuerdo
4. Más bien de Acuerdo
5. Muy de Acuerdo
6. Totalmente de Acuerdo

[79] Las respuestas de contenido "cero" han sido consideradas valores perdidos, dado que en las instrucciones se indicaba responder "cero" cuando no se supiera o quisiera contestar al contenido del ítem.

Por otro lado, dado que se trata de un instrumento complejo, cuyo objetivo es ser respondido por más de un tipo de fuente (estudiantes, docentes, pares, jefes), se decidió en esta fase qué agente respondería cada ítem. La base sobre la que tomar esta decisión fue la consideración de qué potestad o conocimiento tendría cada agente sobre cada ítem para evaluarlo (se detalla más adelante).

g) *Sobre la base de la prueba piloto, el instrumento de medición preliminar se modifica, ajusta y mejora, entonces estaremos en condiciones de aplicarlo.* En este caso, hemos mencionado que se llevó a cabo un primer piloto. Aun así, la aplicación del presente estudio representó un segundo proceso de pilotaje, con la intención de validar el sistema de evaluación definitivo, de un modo más riguroso, y basado en este instrumento diseñado.

Así, el modelo resultante para la aplicación constaría de:

- *Criterios*: Se identifica con cada proceso definido para la calificación de las distintas dimensiones de la docencia. Además, los criterios definen el enfoque tomado para la validación de constructo, que aquí es definido como relacionado con una variedad de indicadores sobre la docencia y no un paradigma basado en un único criterio (Marsh, 1984). Por ello, se desarrollan después los indicadores.
- *Indicadores de evaluación*: A partir de los criterios se trata de obtener evidencias de conductas relevantes y significativas del grado de desarrollo de la competencia. Por ello, se tratará de especificar en acciones observables, así como especificar la situación en la que se den (Poblete y García-Olalla, 2007).
- *Ítems*: Cada indicador deriva en uno o más ítems concretos que definen de manera operativa la evidencia objeto de medición.
- *Fuentes/ agentes evaluadores*: Se refiere al rol de cada persona generadora de resultados. En el caso de la presente herramienta contamos con: el propio docente, sus estudiantes, sus pares, sus jefes directos y sus jefes superiores.

Presentamos a continuación y en primer lugar los ítems elaborados a partir de las premisas descritas. Recordamos que los ítems fueron creados con base el modelo de evaluación de competencias docentes básicas diseñado a partir del marco teórico y presentado en el capítulo 4. Así, los ítems se formulan a partir de este modelo y de los conceptos y relaciones creados en el mismo.

COMPETENCIA: PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE		
CRITERIOS	INDICADORES	ÍTEMS
1. Formula resultados de aprendizaje de acuerdo a los niveles de dominio de las competencias.	1. Formula resultados de aprendizaje que explicitan lo que el estudiante es capaz de hacer o demostrar al finalizar el curso, integrando conocimientos, habilidades, actitudes y valores derivados de los niveles de dominio de las competencias genéricas y específicas.	1. Define / readecua los resultados de aprendizaje integrando competencias específicas y genéricas, que especifican lo que el estudiante demostrará al finalizar el curso.
	2. Formula resultados de aprendizaje que explicitan los contextos en que se desarrollará la actuación profesional.	2. Formula resultados de aprendizaje que describe el contexto en el que se desarrollará el quehacer profesional.
	3. Formula Resultados de Aprendizaje que guían la elección de las estrategias de aprendizaje y de evaluación.	3. Adecua Resultados de Aprendizaje que orientan la selección de estrategias de aprendizaje y de evaluación.
2. Genera criterios de evaluación para los resultados de aprendizaje y los contenidos asociados.	1. Establece los criterios de evaluación para las evaluaciones formativas y para las sumativas.	4. Elabora en su guía de aprendizaje / syllabus criterios para la evaluación formativa de los resultados de aprendizaje.
		5. Elabora en su guía de aprendizaje / syllabus criterios para la evaluación sumativa de los resultados de aprendizaje.
	2. Elabora criterios de evaluación que evidencien los logros que deben alcanzar los estudiantes.	6. Establece en su guía de aprendizaje / syllabus las evidencias que deben lograr los estudiantes al finalizar el curso.
3. Diseña experiencias y/o actividades de aprendizaje que organizan las horas presenciales, mixtas y autónomas centradas en los aprendizajes de los estudiantes.	1. Diseña actividades que promuevan el aprendizaje de todos los estudiantes para las horas presenciales.	7. Especifica en su guía de aprendizaje / syllabus las actividades para las horas presenciales/ directas de acuerdo a los resultados de aprendizaje definidos.
		8. Especifica en su guía de aprendizaje / syllabus las actividades para las horas mixtas/ talleres de acuerdo a los resultados de aprendizaje definidos.
	2. Diseña actividades de aprendizaje que promueven el autoaprendizaje de los estudiantes en las horas autónomas.	9. Especifica en su guía de aprendizaje / syllabus las actividades de autoaprendizaje para que los estudiantes las desarrollen en su tiempo autónomo/ indirectas.

COMPETENCIA: IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE		
CRITERIOS	INDICADORES	ÍTEMS
1. Diseña una estrategia, seleccionando métodos, técnicas y recursos didácticos adecuados para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.	1. Diseña la estrategia, con método/s y técnica/s pertinente/s y coherente/s con el modelo educativo de la Universidad y los resultados de aprendizaje.	10. Utiliza métodos y técnicas de enseñanza pertinentes a los resultados de aprendizaje.
	2. Selecciona y/o diseña recursos educativos pertinentes para la implementación de la estrategia.	11. Selecciona recursos educativos acordes a las características de los estudiantes y su ambiente de aprendizaje.
2. Implementa una estrategia, utilizando los métodos, técnicas y recursos didácticos adecuados.	1. Aplica contextualizadamente la estrategia diseñada, con los métodos y/o técnicas y recursos didácticos adecuados para el logro de los aprendizajes de los estudiantes.	12. Adapta los métodos y técnicas de enseñanza a los conocimientos previos de los estudiantes.
		13. Implementa métodos y técnicas de enseñanza que permiten la integración de los distintos saberes implicados en el curso.
	2. Selecciona metodologías y técnicas que posibilitan la participación activa del estudiante.	14. Implementa métodos y técnicas de enseñanza que promueven la participación activa de los estudiantes.
		15. Implementa métodos y técnicas de enseñanza que promueven la iniciativa de los estudiantes en las tareas y trabajos a realizar.
3. Comparte con sus pares y con otros miembros de la comunidad académica los resultados de sus mejoras para fines de compartir buenas prácticas y replicabilidad.	1. Identifica nuevos saberes y procedimientos destinados a satisfacer las necesidades de mejoramiento de su estrategia.	16. Implementa nuevos métodos y técnicas de enseñanza que ayudan al estudiante a un aprendizaje profundo.
	2. Incorpora mejoras a su estrategia para ajustarla al logro de los aprendizajes de sus estudiantes y las comparte con pares de la comunidad académica.	17. Intercambia con sus pares diversos métodos y técnicas de enseñanza orientados a los distintos tipos de aprendizaje.

COMPETENCIA: USO PEDAGÓGICO DE LAS TIC		
CRITERIOS	INDICADORES	ÍTEMS
1. Utiliza aplicaciones y herramientas tecnológicas para la docencia.	1. Evidencia uso de estrategias de búsqueda y criterios pedagógicos para la selección y evaluación de recursos TIC a usar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	18. Utiliza en su curso entornos de aprendizaje virtuales disponibles en la Universidad.
	2. Utiliza diferentes recursos tecnológicos (software ofimático, web 2.0, software educativo) apropiados para la docencia.	19. Utiliza software educativo para la enseñanza.
	3. Utiliza herramientas TIC para la elaboración de material didáctico.	20. Utiliza distintos formatos y recursos TIC para la elaboración de material didáctico en su curso.
	4. Utiliza recursos TIC para llevar a cabo procesos de gestión de la docencia (intranet, actas…).	21. Utiliza las TIC para la gestión de su docencia (intranet, actas).
2. Integra de forma estratégica las TIC en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.	1. Integra de manera estratégica las TIC, tanto en su aplicación docente, como en la potenciación en el uso por parte del estudiante.	22. Utiliza las TIC para potenciar el aprendizaje autónomo de los estudiantes.
	2. Desarrolla experiencias de aprendizaje activo y trabajo colaborativo en las que se integran las TIC (foros, wikis, blogs…).	23. Desarrolla actividades de grupos cooperativos a través de espacios virtuales y/o en la plataforma.
	3. Usa los medios que proporcionan las TIC para la tutoría y retroalimentación de los estudiantes.	24. Usa las TIC para retroalimentar los avances, fomentando la comunicación con sus estudiantes.
	4. Utiliza las TIC para la evaluación de los aprendizajes, cuando corresponda.	25. Utiliza las TIC para apoyar los procesos de evaluación de los aprendizajes.
	5. Participa en comunidades de aprendizaje virtuales ligadas a su quehacer profesional (tales como listas de interés, foros, blogs, redes sociales…).	26. Participa en comunidades virtuales ligadas a su quehacer profesional.

COMPETENCIA: COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN CON LOS ESTUDIANTES		
CRITERIOS	INDICADORES	ÍTEMS
1. Comunica en diversas instancias del curso las altas expectativas que tiene respecto de los aprendizajes y desempeño de sus estudiantes, motivándolos para el mejoramiento continuo.	1. Expresa durante el desarrollo del curso sus altas expectativas respecto al logro del aprendizaje de todos sus estudiantes.	27. Utiliza, durante la clase, una comunicación que promueve altas expectativas respecto del aprendizaje de todos sus estudiantes.
		28. Muestra empatía con sus estudiantes para obtener de cada uno de ellos lo mejor de sí.
2. Establece y mantiene relaciones comunicativas respetuosas y cordiales con sus colegas y estudiantes.	1. Establece y mantiene un trato respetuoso y cordial con todos los estudiantes, evidenciando un adecuado equilibrio entre las exigencias docentes y la cercanía con sus estudiantes.	29. Mantiene un trato respetuoso con todos los estudiantes evidenciando un adecuado equilibrio entre las exigencias docentes y la cercanía con el curso.
	2. Establece y mantiene un trato respetuoso y cordial con sus colegas para fines de un trabajo colaborativo y mejoramiento de la docencia.	30. Mantiene una comunicación respetuosa para favorecer el trabajo colaborativo con sus pares.
3. Interactúa con sus estudiantes mediante el uso de estrategias discursivas diversas que estimulen el aprendizaje y permitan mantener una comunicación constante sobre la progresión de cada uno.	1. Genera y mantiene un clima de diálogo y atiende adecuadamente las preguntas de los estudiantes.	31. Genera un ambiente propicio para el dialogo con los estudiantes, mediante la formulación de preguntas, reflexiones, cuestionamientos, entre otros.
		32. Responde de manera directa y comprensible a las preguntas de los estudiantes.
		33. Integra en sus clases las propuestas o ideas fundamentadas por sus estudiantes.
	2. Comunica y orienta a sus estudiantes en forma clara y constante, acerca de la progresión de sus aprendizajes, apoyándolos para alcanzar los mejores logros posibles.	34. Comunica el avance logrado por sus estudiantes para estimular el interés y motivación por el aprendizaje.
4. Elabora e implementa un plan de mejora de sus prácticas comunicativas con el fin de optimizar su docencia.	1. Implementa un plan de mejora de su práctica comunicativa.	35. Integra mejoras en su forma de comunicar utilizando los aportes y sugerencias de sus estudiantes y pares.

COMPETENCIA: EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES		
CRITERIOS	INDICADORES	ÍTEMS
1. Diseña un plan de evaluación estableciendo diversos procedimientos e instrumentos para llevarlo a cabo.	1. Incluye en el plan de evaluación, procedimientos e instrumentos adecuados para evaluar el aprendizaje.	36. Evalúa el aprendizaje de sus estudiantes utilizando procedimientos e instrumentos establecidos en la guía de aprendizaje / syllabus.
	2. Demuestra, en su plan de evaluación, coherencia entre competencias, resultados de aprendizaje, indicadores, criterios, procedimientos e instrumentos.	37. Utiliza indicadores de evaluación coherentes al nivel de dominio de las competencias y los resultados de aprendizaje de su curso.
2. Elabora y/o adecua los instrumentos para el plan de evaluación.	1. Elabora y/o adecua instrumentos de evaluación pertinente y coherente con los resultados de aprendizaje.	38. Evalúa a los estudiantes de acuerdo a evidencias claras y coherentes con los resultados de aprendizaje de su curso.
3. Implementa el plan de evaluación incluyendo la aplicación de los instrumentos.	1. Orienta a los estudiantes explicando el plan de evaluación (especialmente los criterios e instrumentos).	39. Informa anticipadamente a los estudiantes los criterios de evaluación de su curso.
	2. Aplica instrumentos con finalidad tanto formativa como sumativa, de acuerdo al plan de evaluación.	40. Utiliza instrumentos de evaluación, formativa y sumativa, coherentes con las competencias y resultados de aprendizaje de su curso.
4. Aplica procedimientos de retroalimentación y seguimiento del proceso y resultado de aprendizaje.	1. Informa clara y oportunamente a sus estudiantes durante el proceso su desempeño en las evaluaciones (actividades, trabajos, ejercicios, prácticas) explicando sus errores y sus aciertos para su mejora.	41. Retroalimenta los resultados obtenidos por sus estudiantes en las evaluaciones a lo largo del proceso para evidenciar aciertos y desafíos.
	2. Informa claramente a los estudiantes acerca del resultado de las evaluaciones y retroalimenta especialmente sobre las evaluaciones sumativas.	42. Entrega retroalimentación oportuna a los estudiantes sobre el desempeño en sus evaluaciones finales (sumativas).
5. Incorpora mejoras a sus prácticas evaluativas.	1. Integra modificaciones a su plan de evaluación fundamentadas en criterios de calidad.	43. Mejora los instrumentos de evaluación utilizados, considerando los aportes y sugerencias de sus estudiantes, pares o directivos.

REFLEXIÓN E INVESTIGACIÓN SOBRE LA PROPIA DOCENCIA		
CRITERIOS	INDICADORES	ÍTEMS
1. Diagnostica su práctica docente a partir de la obtención de datos de diversas fuentes.	1. Analiza críticamente su práctica docente identificando sus fortalezas y áreas de mejora.	44. Identifica las fortalezas y debilidades de su práctica docente.
	2. Recoge información cuali-cuantitativa que le permite identificar problemas, necesidades y/o requerimientos para mejorar su práctica docente.	45. Toma en consideración información existente respecto de su desempeño para evaluar la calidad de su docencia (Encuestas de opinión, calificación académica y otros).
2. Elabora, a partir de la reflexión e investigación de su práctica docente, un plan de mejora y su correspondiente evaluación.	2. Elabora un plan de mejora docente (objetivos, actividades, recursos y otros) conforme a los procedimientos institucionales.	46. Utiliza los resultados de su reflexión y diagnóstico para diseñar acciones de mejora de su práctica docente.
3. Implementa un plan de mejora de su práctica docente.	1. Implementa el plan de mejora de su práctica docente.	47. Implementa un plan para mejorar su práctica docente.
4. Sistematiza, comparte y difunde los resultados de la reflexión e investigación de su práctica con los docentes y la comunidad académica para la mejora de sus prácticas docentes.	1. Difunde con la comunidad académica los aprendizajes y hallazgos de su reflexión e investigación en relación a su práctica docente.	48. Comparte con colegas los resultados de su reflexión, buenas prácticas e investigación en relación a su práctica docente.
		49. Difunde con la comunidad académica los resultados de su reflexión respecto de sus buenas prácticas e investigación en relación a su ejercicio docente.

A continuación presentamos el instrumento aplicado junto a las fuentes o agentes evaluadores/as[80]. La columna de "Fuentes" se refiere a los agentes participantes que respondieron a ese ítem en su cuestionario. Por ello, cada agente evaluador responde a un cuestionario diferente, pero siempre con ítems comunes, al menos, con la autoevaluación del docente (que responde todos los ítems):

- Cuestionario de autoevaluación de sus propias competencias (49 items: total)
- Cuestionario para académicos pares (11 items)
- Cuestionario de jefe superior (Decano) (11 items)
- Cuestionario de jefe directo (Director de Carrera o Departamento) (30 items)
- Cuestionario de estudiantes (de una materia) (31 items)

A modo de anotación, referir que la numeración de ítems que se puede observar en esta tabla, es la numeración que se ha seguido a lo largo de todos los análisis, por lo que puede utilizarse esta tabla como lugar de consulta a la hora de conocer el origen de un ítem:

Tabla 6.2. Instrumento y fuentes de evaluación diseñados para la recolección de datos basado en el modelo de competencias docentes básicas de 360º

COMPETENCIA	ITEMS	FUENTES EVALUADORAS				
		Prof [81]	Estu [82]	Dir [83]	Par [84]	Dec. [85]
PLANIFICACIÓN	1. Define / readecua los resultados de aprendizaje integrando competencias específicas y genéricas, que especifican lo que el estudiante demostrará al finalizar el curso.	■		■	■	■
	2. Formula resultados de aprendizaje que describe el contexto en el que se desarrollará el quehacer profesional.	■		■		
	3. Adecua Resultados de Aprendizaje que orientan la selección de estrategias de aprendizaje y de evaluación.	■		■		
	4. Elabora en su guía de aprendizaje / syllabus criterios para la evaluación formativa de los resultados de aprendizaje.	■	■	■		■
	5. Elabora en su guía de aprendizaje / syllabus criterios para la evaluación sumativa de los resultados de aprendizaje.	■	■	■		■
	6. Establece en su guía de aprendizaje / syllabus las evidencias que deben lograr los estudiantes al finalizar el curso.	■	■	■		

[80] Para visualizar los cuestionarios aplicados a cada una de las fuentes puede consultarse el Anexo 1.

[81] Profesor/a

[82] Estudiantes

[83] Director/a de departamento o jefa/e directa/o

[84] Par/es o colega/s

[85] Decana/o

	7. Especifica en su guía de aprendizaje / syllabus las actividades para las horas presenciales/ directas de acuerdo a los resultados de aprendizaje definidos.					
	8. Especifica en su guía de aprendizaje / syllabus las actividades para las horas mixtas/ talleres de acuerdo a los resultados de aprendizaje definidos.					
	9. Especifica en su guía de aprendizaje / syllabus las actividades de autoaprendizaje para que los estudiantes las desarrollen en su tiempo autónomo/ indirectas.					
IMPLEMENTACION DE ESTRATEGIAS	10. Utiliza métodos y técnicas de enseñanza pertinentes a los resultados de aprendizaje.					
	11. Selecciona recursos educativos acordes a las características de los estudiantes y su ambiente de aprendizaje.					
	12. Adapta los métodos y técnicas de enseñanza a los conocimientos previos de los estudiantes.					
	13. Implementa métodos y técnicas de enseñanza que permiten la integración de los distintos saberes implicados en el curso.					
	14. Implementa métodos y técnicas de enseñanza que promueven la participación activa de los estudiantes.					
	15. Implementa métodos y técnicas de enseñanza que promueven la iniciativa de los estudiantes en las tareas y trabajos a realizar.					
	16. Implementa nuevos métodos y técnicas de enseñanza que ayudan al estudiante a un aprendizaje profundo.					
	17. Intercambia con sus pares diversos métodos y técnicas de enseñanza orientados a los distintos tipos de aprendizaje.					
USO DE LAS TIC	18. Utiliza en su curso entornos de aprendizaje virtuales disponibles en la Universidad.					
	19. Utiliza software educativo para la enseñanza.					
	20. Utiliza distintos formatos y recursos TIC para la elaboración de material didáctico en su curso.					
	21. Utiliza las TIC para la gestión de su docencia (intranet, actas).					
	22. Utiliza las TIC para potenciar el aprendizaje autónomo de los estudiantes.					
	23. Desarrolla actividades de grupos cooperativos a través de espacios virtuales y/o en la plataforma.					
	24. Usa las TIC para retroalimentar los avances, fomentando la comunicación con sus estudiantes.					
	25. Utiliza las TIC para apoyar los procesos de evaluación de los aprendizajes.					
	26. Participa en comunidades virtuales ligadas a su quehacer profesional.					
COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN	27. Utiliza, durante la clase, una comunicación que promueve altas expectativas respecto del aprendizaje de todos sus estudiantes.					
	28. Muestra empatía con sus estudiantes para obtener de cada uno de ellos lo mejor de sí.					
	29. Mantiene un trato respetuoso con todos los estudiantes evidenciando un adecuado equilibrio entre las exigencias docentes y la cercanía con el curso.					

	30. Mantiene una comunicación respetuosa para favorecer el trabajo colaborativo con sus pares.					
	31. Genera un ambiente propicio para el dialogo con los estudiantes, mediante la formulación de preguntas, reflexiones, cuestionamientos, entre otros.					
	32. Responde de manera directa y comprensible a las preguntas de los estudiantes.					
	33. Integra en sus clases las propuestas o ideas fundamentadas por sus estudiantes.					
	34. Comunica el avance logrado por sus estudiantes para estimular el interés y motivación por el aprendizaje.					
	35. Integra mejoras en su forma de comunicar utilizando los aportes y sugerencias de sus estudiantes y pares.					
EVALUACIÓN	36. Evalúa el aprendizaje de sus estudiantes utilizando procedimientos e instrumentos establecidos en la guía de aprendizaje / syllabus.					
	37. Utiliza indicadores de evaluación coherentes al nivel de dominio de las competencias y los resultados de aprendizaje de su curso.					
	38. Evalúa a los estudiantes de acuerdo a evidencias claras y coherentes con los resultados de aprendizaje de su curso.					
	39. Informa anticipadamente a los estudiantes los criterios de evaluación de su curso.					
	40. Utiliza instrumentos de evaluación, formativa y sumativa, coherentes con las competencias y resultados de aprendizaje de su curso.					
	41. Retroalimenta los resultados obtenidos por sus estudiantes en las evaluaciones a lo largo del proceso para evidenciar aciertos y desafíos.					
	42. Entrega retroalimentación oportuna a los estudiantes sobre el desempeño en sus evaluaciones finales (sumativas).					
	43. Mejora los instrumentos de evaluación utilizados, considerando los aportes y sugerencias de sus estudiantes, pares o directivos.					
REFLEXIÓN E INVESTIGACIÓN	44. Identifica las fortalezas y debilidades de su práctica docente.					
	45. Toma en consideración información existente respecto de su desempeño para evaluar la calidad de su docencia (Encuestas de opinión, calificación académica y otros).					
	46. Utiliza los resultados de su reflexión y diagnóstico para diseñar acciones de mejora de su práctica docente.					
	47. Implementa un plan para mejorar su práctica docente.					
	48. Comparte con colegas los resultados de su reflexión, buenas prácticas e investigación en relación a su práctica docente.					
	49. Difunde con la comunidad académica los resultados de su reflexión respecto de sus buenas prácticas e investigación en relación a su ejercicio docente.					
	NÚMERO TOTAL DE ITEMS POR FUENTE	**49**	**31**	**30**	**11**	**11**

6.1.1.2 Resultados descriptivos y algunos datos inferenciales

Como primeros resultados se presentarán algunos datos descriptivos, con el fin de contextualizar y conocer los datos con los que poder describir los resultados obtenidos. Asimismo, con la comparación de medias entre distintas fuentes evaluadoras trataremos de dar una visión global de las tendencias halladas en los resultados del instrumento aplicado.

6.1.1.3 Validez: análisis factorial

Para el análisis de los resultados obtenidos se decidió realizar un análisis factorial, con el fin de determinar la validez de constructo. Así, podremos conocer si las dimensiones planteadas en nuestro modelo teórico se corresponden con las dimensiones que podemos encontrar en el contexto de aplicación. Ya profundizamos con anterioridad acerca de las luces y sombras del análisis factorial y los conceptos subyacentes a la misma, como son la dimensionalidad de la evaluación de la docencia, así como su validez, fiabilidad, estabilidad y posibilidad de generalización en el Capítulo 2.

> El Análisis Factorial (…) es una técnica estadística multivariante cuyo objetivo es reducir un número grande de variables relacionadas entre sí, en pocas, que llamamos factores. La idea es hacer grupos homogéneos de variables a partir de su cercanía (medida por su correlación) (F. Javier Murillo y Martínez-Garrido, 2012, p. 90).

Una vez aceptado este tipo de análisis como legítimo para nuestro objetivo de estudio, nos dispondremos a realizar dos tipos de análisis: (a) Análisis Factorial Exploratorio y (b) Análisis Factorial Confirmatorio.

- **Sobre la muestra y dimensiones para el análisis**

Cabe destacar en este apartado el hecho de que para el Análisis Factorial se tendrán en cuenta los datos recogidos de la muestra de docentes y estudiantes, por ser la más amplia y la que permitirá trabajar mediante este tipo de análisis. Por ello, encontraremos que la competencia 6 “Reflexión e investigación sobre la propia docencia”, solamente tiene un ítem en este apartado (dado que se trata de los ítems comunes entre ambas fuentes). Esto hace que esta competencia quede fuera de la validación mediante el análisis factorial, y utilizaremos otras vías para su validación (relacionadas con el estudio cualitativo).

a) **Análisis Factorial Exploratorio del cuestionario**

Para este análisis se utilizará el software para el análisis estadístico y gestión de datos IBM SPSS[86] (*Statistical Package for the Social Sciences*), orientado al estudio de las ciencias sociales. De este análisis factorial se extraerán los datos sobre los índices que detallamos a continuación. También detallamos los valores en los que ubicaremos la validación de los resultados:

- La adecuación de la muestra, tanto de la correlación entre ítems (mediante índice KMO ≥0,8) como de la existencia de diferencias entre grupos de ítems (mediante la Prueba de esfericidad de Barlett con p.≤0,05).
- El porcentaje de varianza que podemos extraer de cada ítem, para poder eliminar ítems que no aporten lo suficiente al modelo (se eliminarán los ítems con carga menor de un 0,5).
- La varianza total explicada, con un porcentaje acumulado mayor de más de un 60%.
- Se aplicará una matriz de componentes rotados (Varimax) para interpretar la agrupación de los ítems en las distintas dimensiones que surjan en el modelo.

Mayoritariamente, este análisis servirá para la detección de ítems conflictivos. Asimismo, preparará el modelo aplicado para testear su validez mediante el análisis factorial confirmatorio.

b) **Análisis Factorial Confirmatorio del cuestionario**

El Análisis Factorial Confirmatorio[87] es un tipo de técnica de análisis multivariante del Modelo de Ecuaciones Estructurales (MES en sus siglas en castellano)[88]. Las ecuaciones estructurales distinguen entre modelos estructurales y modelos de medida. Así, en el presente estudio se utilizará el modelo de medida para obtener este Análisis Factorial Confirmatorio. Este análisis se realizó con una aplicación del software IBM SPSS orientada al trabajo con ecuaciones estructurales (MES). Esta herramienta, llamada *Amos Graphics,* permite realizar este caso especial de MES que es el Análisis Factorial Confirmatorio.

El propósito de este análisis será testear la hipótesis de que las competencias docentes del profesorado son un constructo multidimensional compuesto de cinco factores. Así, lo que

[86] En la version PASW Statistics 18.
[87] En sus siglas en inglés CFA (*Confirmatory Factor Analysis*)
[88] En sus siglas en inglés SEM (*Structural Equation Modeling*)

se pretenderá será conocer la bondad de ajuste entre el modelo hipotético y los datos de la muestra (Byrne, 2012). Igualmente, para estimar la adecuación de los resultados testearemos los siguientes valores de ajuste del modelo (Byrne, 2001; Hu y Bentler, 1999):

- Chi-cuadrado: para conocer la diferencia entre la matriz observada y la matriz del modelo.
- TLI (*Tucker Lewis Index*): Índice Tucker Lewis de p ≥ .90
- CFI (*Comparative Fit Index)*: Índice de ajuste comparativo con p ≥ .95
- RMSEA (*Root Mean Square Error)*: Raíz cuadrada del error cuadrático medio con p ≤ .10
- GFI (*Goodness of Fit Index*): Índice de bondad de ajuste con p ≥ .90.
- PGFI (*Partįsimony Goodness of Fit Index*): medida ajustada para el modelo, esperaremos que sea de p≥ .50.
- PCLOSE (*p* of Close Fit): Cercanía de ajuste, cuando el valor de RMSEA esté cerca de p ≤ .50, esperaremos que PCLOSE sea p ≥ .50 (difícil en muestras grandes, no resulta imprescindible para aceptar el modelo).

Para la comparación de modelos utilizaremos el criterio de información de Akaike (AIC) (Akaike, 1987), donde la preferencia estará en el modelo con valor más bajo en este índice. Lo mismo se analizará en el criterio BIC (Bayesian Information Criterion).

A modo de limitaciones de este método, queremos recordar primero que las tendencias de las puntuaciones Chi-cuadrado favorecen los análisis con muestras pequeñas. Asimismo, debemos tener en cuenta en primer lugar lo manipulable del ajuste del modelo de medida. Para combatirlo, habrá de tenerse en cuenta el modelo teórico. Asimismo, habrán de tenerse en cuenta las correlaciones entre errores, así como la posibilidad de que estos errores estén explicando un porcentaje de la varianza importante (Apodaca y Grad, 2005).

6.1.1.4 Fiabilidad: prueba Alfa de Cronbach

Este análisis se realizará después de realizar el análisis factorial, con el fin de conocer si el modelo resultante es fiable, es decir, si tiene puntuaciones consistentes y estables, así como la ausencia de errores de medida.

La fiabilidad es una propiedad de los resultados de un test o una escala que se refiere al grado de error que existe en la medición de un fenómeno, lo que puede estimarse a través del análisis de la consistencia interna de los datos o de su estabilidad temporal. Así, para este análisis se obtendrán el estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach, donde nos basaremos en

sus elementos tipificados. Asimismo se llevará a cabo un análisis de ítems comprobar si existen ítems que conviene eliminar por afectar a la fiabilidad del modelo (Cronbach, 1951).

6.1.2 Diseño del estudio cualitativo

Como se ha mencionado, a partir de los datos obtenidos del estudio cuantitativo presentado, se decidió profundizar en algunos aspectos importantes que surgen de esta investigación. Por ello, se presenta a continuación el planteamiento, método, procedimiento y resultados de este estudio cualitativo. Tanto el enfoque cuantitativo como cualitativo son paradigmas de la investigación científica que utilizan procesos cuidadosos, sistemáticos y empíricos con la intención de generar conocimiento (Hernández-Sampieri et al., 2007, p. 4).

Desde hace ya más de dos décadas, Strauss y Corbin (1990) hacen referencia a la posibilidad de combinar los métodos cuantitativos con métodos cualitativos en un mismo proyecto, tal como se ha realizado en este trabajo. Estos autores definen la investigación cualitativa como:

> (…) cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los cuales no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede referirse a la investigación sobre vidas de personas, historias, comportamiento, pero también sobre funcionamiento organizacional, movimientos sociales o relaciones de interacción. Parte de la información puede ser cuantificada como con datos censales, pero el análisis en sí mismo es un análisis cualitativo (Strauss y Corbin, 1990, p. 17).

Otros de los autores pioneros de este enfoque, Miles y Huberman (1994), sugieren un listado de características de la investigación cualitativa. En primer lugar, destacan el contacto intenso o prolongado con el "campo" donde se lleva a cabo la investigación. Asimismo, subrayan que el rol del investigador debe ser lograr una visión holística del contexto de estudio, intentando recoger los datos sobre percepciones de los protagonistas "desde dentro", siempre desde la atención, la comprensión empática y suspendiendo todo tipo de preconcepción. De este modo, los autores refieren la tarea principal del investigador como "explicar las formas en que las personas en situaciones particulares llegan a comprender, tomar decisiones, y gestionar sus situaciones diarias"[89] (p.7).

[89] Cita original: "(…) to explicate the ways people in particular settings come to understand, account for, take action, and otherwise manage their day-to-day situations"(Miles y Huberman, 1994, p. 7).

Una caracterización más reciente de la investigación cualitativa es la que realizan Hernández-Sampieri y otros (2007, p. 8), y que resumimos a continuación:

1. El investigador plantea un problema, pero no sigue un proceso claramente definido.
2. Se utiliza primero para descubrir y refinar preguntas de investigación.
3. Se fundamenta más en un proceso inductivo, van de lo particular a lo general.
4. En la mayoría de los estudios cualitativos no se generan hipótesis, estas se generan durante el proceso y van refinándose.
5. El enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados. Los datos son descripciones detalladas, eventos, personas, interacciones, conductas observadas.
6. El investigador utiliza técnicas cualitativas de recolección de datos.
7. El proceso de indagación es flexible, y trata de "reconstruir" la realidad tal como es observada por los actores de un sistema social previamente definido.
8. Evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación.
9. Se fundamenta en una perspectiva interpretativa.
10. Postula que la "realidad" se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades.
11. El investigador se introduce en las experiencias individuales de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado.
12. Las indagaciones cualitativas no pretenden generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias ni necesariamente obtener muestras representativas.
13. El enfoque cualitativo puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, y lo convierten en una serie de representaciones. Es *naturalista* e *interpretativo.*

Según estos autores, la investigación cualitativa puede ser enfocada desde múltiples concepciones o marcos, si bien todos comparten en común el concepto de *patrón cultural,* "que parte de la premisa de que toda cultura o sistema social tiene un modo único para entender situaciones y eventos" (Hernández-Sampieri et al., 2007, p. 9), la cual afecta a la conducta de los individuos.

Como se ha mencionado, existen distintos modos de enmarcar el enfoque cualitativo. Tesch (1990) realizó un resumen de los tipos de investigación cualitativa, del cual presentamos

un extracto en la Figura 18, con el fin de ubicar esta investigación. Mediante la técnica de la entrevista, este estudio pretende descubrir regularidades en el discurso de las personas entrevistadas, que este autor especifica como la identificación (y categorización) de elementos, así como la exploración de sus conexiones. Como se observa, Tesch (1990) vincula la teoría fundamentada, o Grounded-Theory, con la identificación de elementos y la exploración de sus conexiones, en una búsqueda de regularidades de los datos. Este estudio se propone llevar a cabo este procedimiento, sirviéndose de la teoría fundamentada como metodología para el análisis de los resultados.

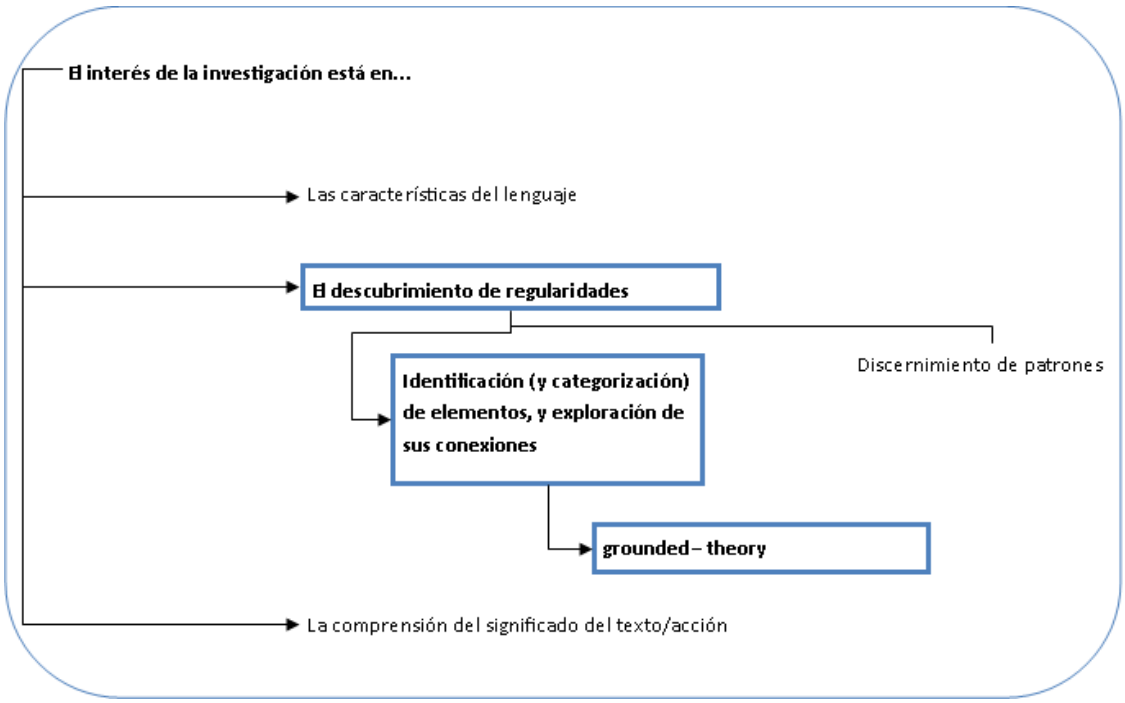


Figura 18. Adaptación de Resumen de los tipos de investigación cualitativa (Tesch, 1990).

El enfoque desde el que se trabaja en este estudio será por tanto el que sigue:

> Una teoría fundamentada es la derivada de manera inductiva del estudio y del fenómeno que representa. Esto es, es descubierta, desarrollada, y verificada provisionalmente a través de una recogida y análisis de datos sistemáticos pertenecientes a ese fenómeno. Por lo tanto, la recogida de datos, el análisis, y la teoría se posicionan en una relación recíproca entre ellas (Strauss y Corbin, 1990, p. 23)[90].

[90] A grounded theory is one that is inductively derived from the study of the phenomenon it represents. That is, it is discovered, developed, and provisionally verified through systematic data collection and analysis of data pertaining to that phenomenon. Therefore, data collection, analysis, and theory stand in reciprocal relationship with each other (Strauss y Corbin, 1990, p. 23).

La teoría fundamentada fue desarrollada por dos sociólogos, Glaser y Strauss (1967), que mediante una explicitación de pautas a seguir, realmente aportaron transparencia a la investigación cualitativa. Si bien esta metodología es originaria de la investigación sociológica, esta puede ser utilizada por diferentes disciplinas. Lo que trata la teoría fundamentada es de aportar al investigador un procedimiento a la hora de analizar los datos que le lleve al desarrollo de una teoría útil para su disciplina (Strauss y Corbin, 1990, p. 27).

Al mismo tiempo, la Grounded-Theory o Teoría fundamentada ha ido pasando de un paradigma positivista, centrando gran atención en anular la falta de rigor del investigador, hacia el construccionismo, donde se insiste en la relevancia de "(re)situarlo" como una pieza esencial en la investigación. Este movimiento tiene como referencia a Kathy C. Charmaz (Fàbregues y Paré, 2007).

Estas últimas conceptualizaciones sobre la teoría fundamentada apuestan por utilizarla de manera flexible, donde el investigador puede utilizar las pautas básicas de esta metodología como son la codificación, la escritura de "memos", etc. Examinar los procesos o crear significados abstractos de los datos, es una visión de la teoría fundamentada como un conjunto de principios y prácticas donde se enfatizan pautas flexibles. En esta línea, la teoría fundamentada podría ser complementada por otros modelos de análisis cualitativo, más que estar enfrentados con los mismos (Charmaz, 2006).

En esta línea, la Figura 19 refleja de modo sintético y claro los pasos y procedimientos que conforman el proceso de la denominada teoría fundamentada según Charmaz (2006). Esta autora afirma que en la práctica el proceso de investigación no ha de ser necesariamente lineal. El investigador puede trabajar de diferentes maneras, poniendo el énfasis en distintos puntos del proceso. No obstante, esta autora indica algunos pasos comunes a la hora de utilizar el método de teoría fundamentada, y que han sido traducidos en la Figura 19.

Este estudio ha llevado un proceso similar al propuesto por Charmaz (2006), que se define y trabaja en el apartado de resultados del estudio. Se presentan a continuación las definiciones de los conceptos que aparecen en la Figura 19:

- *Codificar abiertamente*: categorizar segmentos de datos con un nombre corto que se suma y cuantifica para cada fragmento de datos. Tus códigos muestran cómo seleccionas, separas, y clasificas datos para comenzar una cuantificación analítica de los mismos (Charmaz, 2006, p. 43).

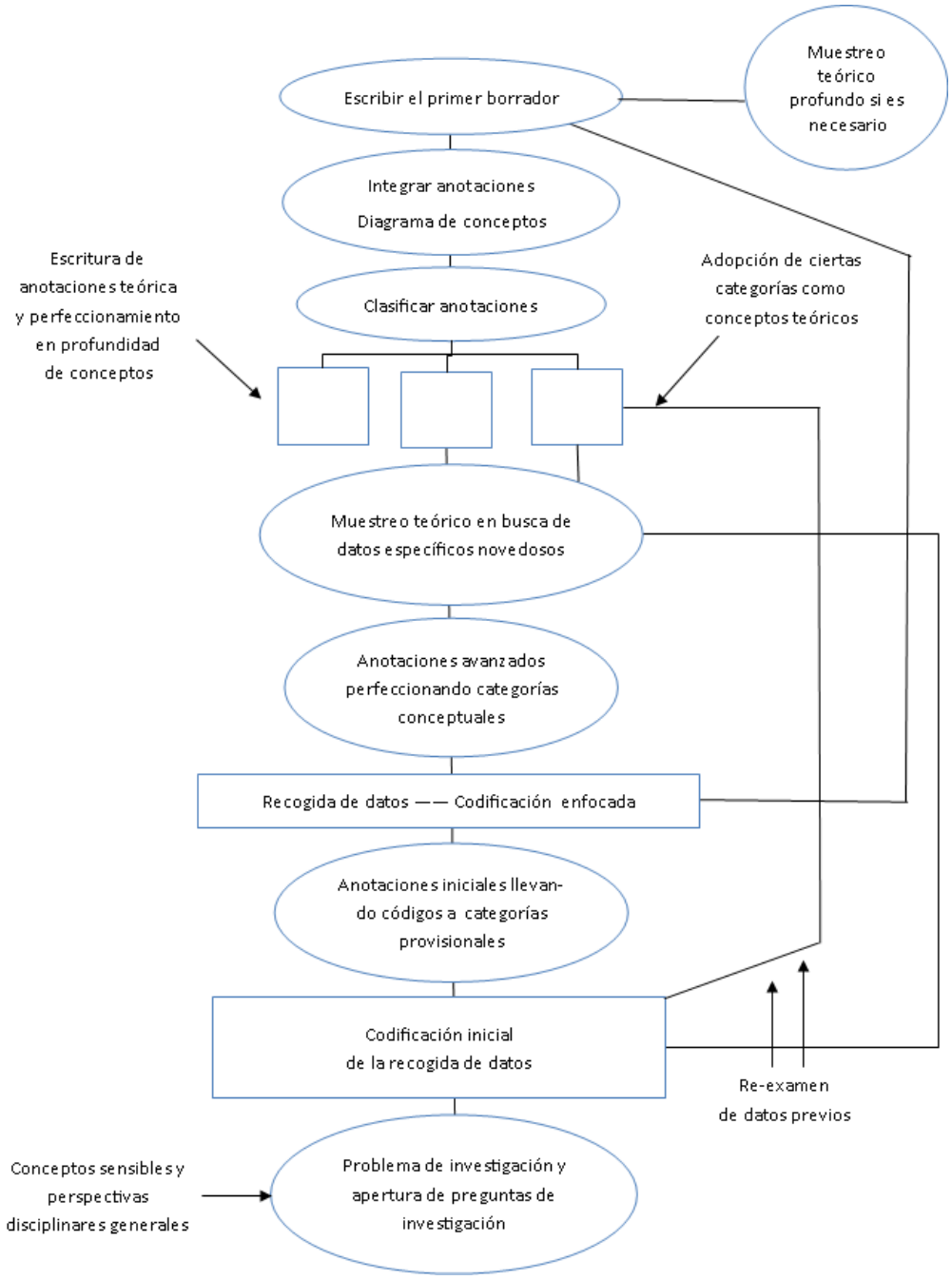


Figura 19. El proceso de Grounded Theory (Charmaz, 2006, p. 11).

- *Codificación enfocada*: utilizar los primeros códigos más significativos y/o frecuentes para examinar cuidadosamente una amplia cantidad de datos (Charmaz, 2006, p. 57).
- *Escritura de anotaciones o "memos"*: es un paso intermedio entre la recolección de datos y la escritura de borradores de documentos. Se trata de un método crucial en la teoría fundamentada ya que te da pie a analizar tus datos y códigos temprano en el proceso de investigación.(Charmaz, 2006, p. 72)
- *Muestreo teórico*: la búsqueda de datos pertinentes para desarrollar tu teoría emergente. El objetivo principal del muestreo teórico es elaborar y perfeccionar las

categorías que constituyen tu teoría. (Charmaz, 2006, p. 96). El propósito sería también llegar a la saturación de las categorías. Se considera que se llega a la saturación cuando el análisis de nuevos datos no desencadena nuevos entendimientos.

- *Reconstrucción de la teoría:* se trata aquí de buscar las causas, las explicaciones que determinan, así como enfatizar en la "generalizabilidad" de los conocimientos hallados en el contexto. Así, se llegará a una teoría interpretativa que trata de conceptualizar el fenómeno de estudio en nociones abstractas (Charmaz, 2006, p.127).

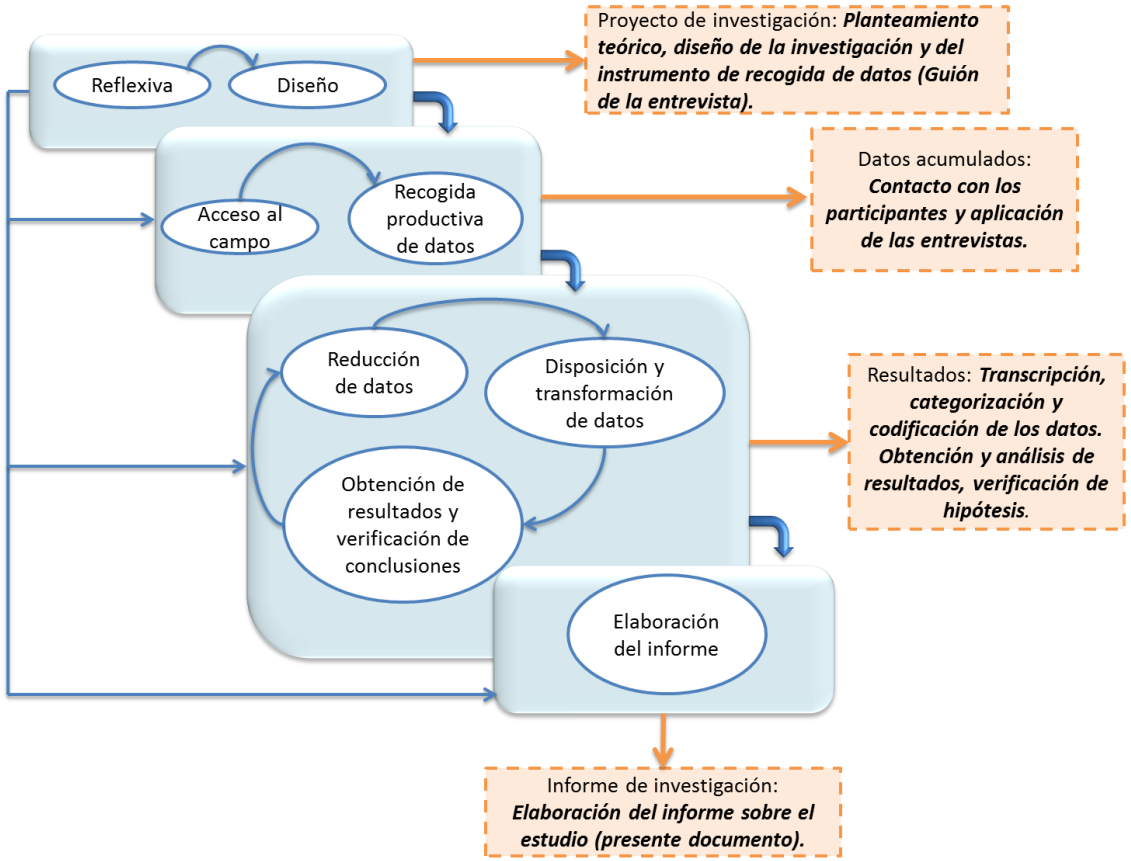
La diferencia entre el planteamiento de esta autora (llamado constructivista) con otros autores más tradicionales de la teoría fundamentada radica principalmente en tres cuestiones:

- La autora propone comenzar el análisis con una total apertura frente a lo que muestran los datos, frente al enfoque tradicional de una búsqueda de un patrón definido desde el comienzo.
- Propone una ida y vuelta continua entre los datos y la teoría existente, frente al planteamiento inductivo tradicional.
- Partir de conceptos existentes a la hora de teorizar sobre los resultados, frente al desarrollo de conceptos de la teoría fundamentada tradicional.

Lo que se quiere resaltar sobre esta cuestión es que seguiremos el enfoque constructivista de Charmaz desde la idea de que existe teoría relacionada con el enfoque y cuestiones del presente estudio. Así, la primera etapa constará de una codificación abierta, con el fin de no cerrar el análisis a ciertas preconcepciones, y tratando de observar toda la información obtenida de los datos. Sin embargo, en el posterior análisis creemos que servirnos de ciertos conceptos existentes ayudará a describir los resultados obtenidos. Con ello, trataremos de realizar un continuo camino de ida y vuelta[91] entre los datos y los conceptos subyacentes, hasta la teoría (Eriksson, 2015a, 2015b; Eriksson y Coe, 2015).

Con todo lo anterior, el diseño llevado a cabo para este estudio cualitativo se sintetiza en la Figura 20 con la intención de describir las etapas seguidas.

[91] En inglés este proceso es llamado "abduction".



Nota: Adaptación de las "Fases y etapas de la investigación cualitativa" de Rodríguez, Gil y García (1999, p. 64)*(sección en color azul de la figura), añadiendo la descripción sobre la presente investigación (sección en color anaranjado de la figura).*

Figura 20. Diseño del estudio cualitativo.

6.1.2.1 Instrumentos para la recogida de información: La entrevista

A la hora de recolectar la información, en este estudio se utilizó como estrategia la entrevista semiestructurada. Wolcott (1992) clasificó las estrategias en un diagrama representado en un gran "árbol" donde muestra las distintas técnicas para la recogida de datos. La estrategia de la entrevista está clasificada como una de las estrategias cualitativas para la investigación en educación. De hecho, Ruiz Olabuénaga (2009) identifica la entrevista como la segunda gran técnica de la investigación cualitativa:

> (…) la llamada entrevista en profundidad, (…) no es otra cosa que una técnica de obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación (…) (Ruiz-Olabuénaga, 2009, p. 165)

Se eligió esta técnica dado que se considera la más adecuada para lograr obtener información sobre las percepciones más personales de los participantes. Para ello, el principio base es que el individuo es capaz de seguir su propia iniciativa, desde una visión constructivista del comportamiento de las personas:

> Sin negar el influjo y la importancia que la reacción y el aprendizaje tienen para la explicación de la conducta humana, la entrevista concibe al hombre, al actor social, como una persona que constituye sentidos y significados de la realidad ambiental. Con ellos entiende, interpreta y maneja la realidad a través de un marco complejo de creencias y valores, desarrollado por él, para categorizar, explicar y predecir los sucesos del mundo (Ruiz-Olabuénaga, 2009, p. 171).

Desde esta perspectiva se diseñó la entrevista para este estudio, siguiendo las pautas de unos de los autores más reconocidos en el uso de esta técnica como son Taylor y Bogdan. Estos autores recomiendan utilizar la entrevista en las situaciones que se describen y justifican a continuación (Taylor y Bogdan, 1986, p. 104):

- *Los intereses de la investigación son relativamente claros y están relativamente bien definidos.* En el caso de este estudio, se trata de una entrevista enmarcada en un proyecto que los participantes conocen. La entrevista tiene la finalidad de contrastar algunos datos recogidos en la fase de investigación cuantitativa, así como conocer su percepción sobre la herramienta y el proceso de evaluación docente.
- *Los escenarios o las personas no son accesibles de otro modo y/o el investigador tiene limitaciones de tiempo.* Se trata de dos universidades chilenas, por lo tanto el acceso al escenario supuso un viaje para la investigadora, así como un periodo de tiempo limitado de un mes. En este tiempo y accediendo a un contexto del que no formaba parte, a la investigadora le fue facilitado el medio para realizar las entrevistas. Otras técnicas como la observación no habrían sido viables.
- *La investigación depende de una amplia gama de escenarios o personas.* En esta investigación se han querido recoger los datos de una muestra un poco más amplia, para recoger la visión de docentes de contextos diferentes (dos universidades, 10 facultades, cursos diferentes, años de experiencia diferentes…) con el fin de poder generalizar dar una visión de la realidad en el contexto de estudio.
- *El investigador quiere esclarecer experiencia humana subjetiva.* Lo que persigue este estudio cualitativo es, entre otros objetivos, conocer la opinión de los docentes acerca de la herramienta y proceso de evaluación docente de 360º en el que participaron, por lo que en todo momento se requiere información sobre sus percepciones.

Aun conociendo la posible distorsión entre lo que la persona dice y lo que la persona realmente hace, importante desventaja a la hora de recoger un discurso, Taylor y Bogdan (1986) lo justifican como se resume a continuación:

- Cualquier discurso tiene una parte de revelación y de ocultamiento, pocas veces podrá ser tomado como completamente auténtico.

- Toda persona describe el mundo desde su visión de la realidad, el entrevistador debe aceptar sin prejuicios la validez fáctica del discurso.
- Las personas pueden decir y hacer cosas diferentes en contextos diferentes, no debe darse por sentado que lo que la persona dice en la entrevista es lo que dice o hace en todas las demás situaciones.
- Hay partes de la vida o contexto del entrevistado que determinan su discurso, que sólo pueden ser supuestas por el entrevistador. Debe tenerse en cuenta que esto serían supuestos.

Estas limitaciones se tienen en cuenta a la hora de trabajar bajo el marco de esta técnica, y se valoran para mejorar la validez del trabajo. Con el fin de enfrentarse a estas limitaciones, en este estudio se han tratado cuestiones como que:

- La entrevistadora era externa al contexto universitario de los docentes entrevistados, y se garantizó la confidencialidad de los datos. Esto facilita que la persona se encuentre en una atmósfera en la que se expresara más libremente.
- Precisamente se requería para este estudio la descripción de las situaciones desde su propia perspectiva, desde su contexto, siendo prioritaria la percepción del entrevistado y comprender su significado.
- Se pretendían conocer las percepciones de los docentes en su rol como docentes, no desde otros ámbitos de su vida. Se trató de enfocar el contexto lo más posible con el fin de que la persona se mostrara con autenticidad, y expresara de manera concreta. Asimismo, el carácter no evaluativo de la entrevista también aporta cierta libertad al entrevistado.
- En el análisis de las entrevistas se pretende comprender el significado de las percepciones de los docentes en su ámbito de actuación, sin querer generalizar los resultados como normas de todo docente en todos los ámbitos de su labor universitaria. Se trata asimismo de no dar por supuesto elementos que no puedan recogerse del discurso.

Por otro lado, a la hora de realizar las entrevistas para este estudio, se siguieron los tres procesos básicos que propone Ruiz-Olabuénaga (2009):

1. *El proceso de interacción:* Durante la comunicación entre entrevistador y entrevistado, la actitud del entrevistador fue de mostrar empatía, interés y atención hacia el participante. Dentro de un clima de reflexión, se cuidó el entorno de la entrevista, así como la privacidad de la misma.
2. *El proceso de sonsacamiento:* Se diseñó previamente el protocolo de la entrevista. Asimismo, al comienzo de cada entrevista se presentaron al entrevistado los objetivos y

finalidad de la misma de manera clara, así como la procedencia y labor de la entrevistadora. Se comenzó la entrevista con preguntas más generales a modo de lanzadera, para después llegar a información más concreta. Igualmente, se realizaban a lo largo del discurso breves preguntas de control para confirmar algunos datos específicos sobre lo relatado por el entrevistado.

3. *El proceso de registro.* Todas las entrevistas de este estudio fueron grabadas previo permiso de los entrevistados, garantizando la confidencialidad de las mismas. En este caso se registró el audio de las entrevistas, que después fueron transcritas como se detalla más adelante.

Con todo ello, el guion de la entrevista semiestructurada que se aplicó se proponía conocer:

- Las ventajas y mejoras a realizar sobre el diseño del sistema de evaluación implantado.
- La importancia que atribuye a cada una de las competencias docentes y la percepción que tiene sobre su realización.
- Su percepción acerca del perfil docente propuesto por la universidad, así como el deseado.
- Su opinión sobre los procesos de evaluación docente universitarios actuales, en relación con el enfoque de garantía de la calidad y sus distintos planteamientos.

6.1.2.2 Validez y fiabilidad: Análisis de contenido con Atlas.ti

El análisis de los datos cualitativos está estrechamente ligado al desarrollo o verificación de teoría fundamentada (Taylor y Bogdan, 1986). Desde la perspectiva de desarrollar una comprensión en profundidad de las personas participantes en el estudio, Taylor y Bogdan (1986) afirman que el objetivo del análisis de datos cualitativos es la búsqueda de tendencias, regularidades o patrones, y/o la obtención de datos únicos. Siguiendo a estos autores, así como el trabajo propuesto por Charmaz (2006), a la hora de trabajar con los datos para realizar el análisis de contenido, se han seguido las siguientes etapas:

- *Descubrimiento*: donde se reconocieron temas y pautas que surgen de los datos. En esta etapa se releyeron las transcripciones con el fin de identificar los contenidos. Después, se fueron recogiendo temas o interpretaciones que iban emergiendo. Como se ha mencionado con anterioridad, Charmaz (2006) llama a este proceso de recogida de

"memos". Además, en esta etapa del proceso se crearon algunas listas de temas emergentes de los temas frecuentes, sin desechar aún otras ideas. Con estos temas se pudieron desarrollar algunos listados de códigos, así como comenzar a desarrollar algunos conceptos. Por último en esta etapa, se desarrolló una guía de la historia que iba a orientar el análisis.

- *Codificación*: "modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos" (Taylor y Bogdan, 1986, p. 167).en primer lugar, se codificaron todos los datos analizando cada proposición del discurso. Aquí surgió la necesidad de refinar el esquema de categorías etc. ya que los códigos deben ajustarse a los datos. En segundo lugar, se comenzó con el desarrollo de categorías de codificación, todo con la herramienta Atlas.ti, que se relacionaron con los temas anteriormente identificados, dependiendo de la cantidad de datos y la profundidad de análisis que se pretendía. Una vez cumplida esta etapa, se clasificaron los datos pertenecientes a categorías existentes, se repasó para plantear posibles nuevas categorías que no habían sido analizadas. Se comenzó aquí a refinar el análisis para profundizar en la comprensión de los datos.
- *Relativización de los datos*: en esta fase se trató de tener en cuenta el contexto a la hora de realizar cada interpretación, desde la influencia de la situación de entrevista, de los datos solicitados por el investigador, del acceso a datos directos o indirectos, o del tipo de fuente de la que se trataba, en un proceso de ida y vuelta, como propone (Charmaz).

A la hora de llevar a cabo este proceso, se realizó un análisis de contenido apoyado en la herramienta informática Atlas.ti - Qualitive Data Analysis (versión 7.1.8). Siguiendo las indicaciones de trabajo sistemático sugeridas por los autores de referencia, este software permite realizar esta codificación ordenada de los datos del texto.

6.2 Población y participantes

La población del presente estudio se sitúa en Chile, en concreto en dos de sus universidades. Es por ello que hemos tratado de contextualizar la realidad de la educación superior del país, de manera general, en el Capítulo 5. En ese apartado definimos también las dos universidades de aplicación del estudio, que recordamos fueron la Universidad Católica de Temuco (en adelante UCT, o Universidad 1), y la Universidad Católica de la Santísima Concepción (en adelante UCSC o Universidad 2).

Una vez definida la población de estudio, pasamos a describir la muestra invitada en la aplicación del mismo, tanto en el estudio cuantitativo como cualitativo.

6.2.1 Participantes del estudio cuantitativo

La muestra participante en el estudio cuantitativo vino dada por dos procedimientos diferenciados en ambas universidades. En la universidad UCT contamos con un muestreo probabilístico de la población de docentes de dicha institución, teniendo en cuenta los tamaños de las distintas facultades. Estos docentes fueron contactados y se les solicitó su participación. Todos ellos aceptaron y la muestra participante se constituyó en 27 docentes.

Por otro lado, la selección de la muestra de la UCSC fue no probabilística, seleccionando a los docentes por oportunidad, basándose en la selección de docentes que participaban o habían participado en acciones formativas de la universidad. Así, la muestra participante de la UCSC se constituyó en 24 docentes.

La muestra restante gira en torno a la figura del docente. A partir de los docentes participantes, se requería para el estudio la participación de su jefe directo (también llamado director de departamento en adelante), su superior directo (también llamado decano en adelante), tres de sus pares (elegidos por oportunidad y constituyendo una muestra de sujetos voluntarios), y los estudiantes de la materia en el que sería evaluado su rol docente (sujetos voluntarios).

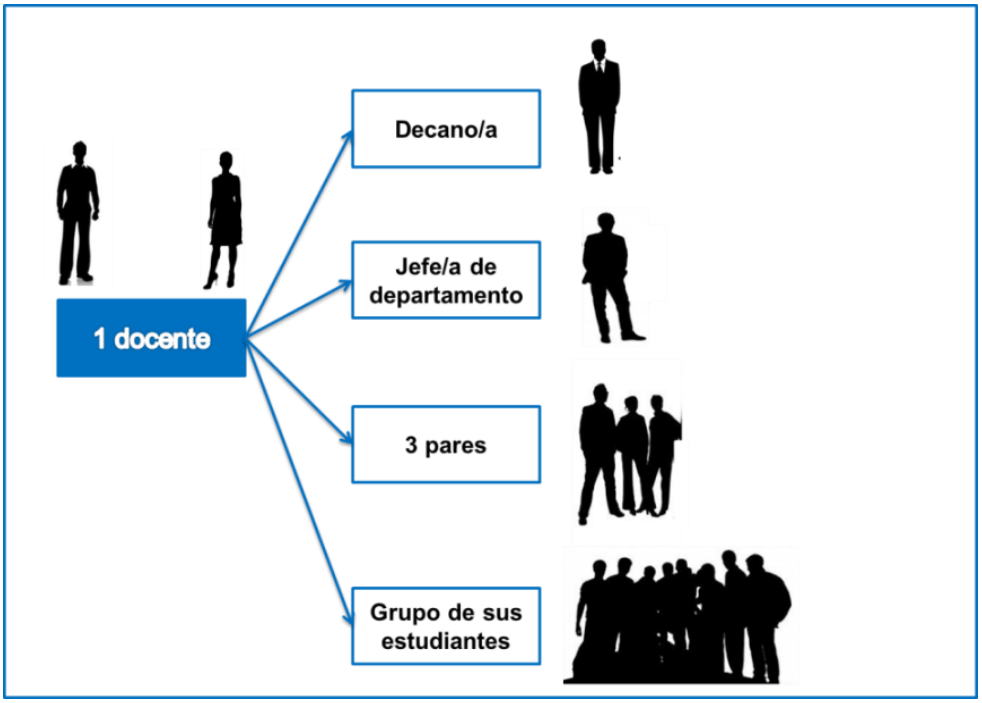


Figura 21. Relación entre los participantes del estudio.

La muestra participante invitada de ambas universidades fue la siguiente:

Tabla 6.3. Muestra invitada para el estudio de evaluación de competencias docentes según la fuente evaluadora.

Fuente evaluada	Participantes UCT	Participantes UCSC	Participantes totales
Docentes	27	24	**51**
Pares[92]	80	53	**133**
Jefes directos[93]	13	14	**27**
Superiores directos[94]	8	4	**12**
Estudiantes	1002	872	**1874**

A continuación, se muestra el número de docentes que serían evaluados por facultad en cada universidad:

Tabla 6.4. Facultades a las que pertenecen los docentes participantes de las universidades.

Facultad	UCSC	UCT	Total docentes por facultad
Escuela Ciencias de la Salud	-	2	**2**
Ciencias Sociales	-	4	**4**
Recursos Naturales	-	4	**4**
Ingeniería	6	4	**10**
Artes y Humanidades	-	2	**2**
Educación	7	9	**16**
Instituto De Estudios Teológicos	-	1	**1**
Ciencias Jurídicas	-	1	**1**
Medicina	5	-	**5**
Económicas y Administrativas	6	-	**6**
Total	**24**	**27**	**51**

Como se puede observar, en la mayoría de los casos, hay más de un profesor evaluado por facultad. Es importante comprender que en ocasiones los docentes de cada facultad debieron ser evaluados por el mismo decano (porque sólo hay un decano por facultad). Esto significa que el número de respuestas de decanos será mayor que el número de decanos participantes. Igualmente ocurre con los jefes directos, que en varios casos evaluaron a más de un docente de su departamento[95]. Por último, encontramos esta misma diferencia entre número de participantes y de respuestas en los pares, pues también hubo colegas que evaluaron a más de un docente.

[92] También llamados *colegas* en este estudio
[93] También llamados *jefes de departamento* en este estudio
[94] También llamados *decanos* en este estudio
[95] No se indican aquí para guardar la confidencialidad de los jefes de departamento y los docentes de cada departamento participantes.

6.2.2 Participantes del estudio cualitativo

Para el estudio cualitativo, posterior al cuantitativo, como observaremos en el apartado sobre el proceso de recogida de información, se realizó otra selección de muestra diferente al anterior. La población en el caso de este estudio cualitativo eran los 51 docentes participantes en el estudio cuantitativo. Dado que se trataba de una muestra cualitativa se seleccionó una muestra no probabilística, que suele utilizarse en los estudios cualitativos como es el estudio de caso. Así, se seleccionó una muestra variada, con el propósito de "documentar diversidad para buscar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades" (Hernández-Sampieri et al., 2007, p. 170). Con todo, los participantes de este estudio fueron 31 docentes, distribuidos como señala la Tabla 6.5.

Tabla 6.5. Número de entrevistas realizadas por universidad.

2 universidades participantes	N entrevistas
Universidad Católica de Temuco	21
Universidad Católica de la Santísima Concepción	10
Total	**31**

Esta muestra representa un 60,78% de los docentes participantes en el estudio cuantitativo (51 docentes), que constituían la población de interés para el estudio cualitativo. A su vez, los participantes de la UCT representaban un 77,7% del total de participantes de su universidad (27 docentes). Los docentes participantes de la UCSC representaban un 41,6% de los participantes en el estudio cuantitativo de su universidad (24 docentes). Los 31 docentes entrevistados pertenecían a distintas facultades de áreas diferentes. En la Tabla 6.6 se presentan las facultades a las que pertenecían los profesores entrevistados. Como se puede observar en dicha tabla, en las dos universidades participaron docentes de las facultades de Educación y de Ingeniería. Las demás facultades son diferentes en ambas universidades.

Tabla 6.6. Facultades a las que pertenecían los docentes entrevistados según la universidad[96].

Facultades a las que pertenecen los docentes entrevistados en UCT	Facultades a las que pertenecen los docentes entrevistados en la UCSC
Escuela Ciencias de la Salud	Ingeniería
Ciencias Sociales	Ciencias Económicas Y Administrativas
Recursos Naturales	Medicina
Ingeniería	Educación
Artes y Humanidades	
Educación	
Instituto de Estudios Teológicos	
Ciencias Jurídicas	

[96] No se ha querido especificar aquí el número de participantes por facultad para salvaguardar la confidencialidad de los participantes.

Otra información importante acerca de la muestra sería el número de docentes participantes por facultad, que se presentan a continuación agrupando los docentes de ambas universidades.

Tabla 6.7. Número de docentes participantes por facultad de las dos universidades.

Facultad	N docentes
Ciencias de la Salud	1
Ciencias Sociales	2
Recursos Naturales	4
Ingeniería	5
Artes y Humanidades	1
Educación	10
Instituto de estudios teológicos	1
Ciencias jurídicas	1
Ciencias económicas y administrativas	2
Medicina	4
Total	**31**

De este modo, en la Tabla 6.7 se puede observar que hay unas facultades más representadas que otras. En concreto, la Facultad de Educación se vio más representada en ambas universidades. Esto fue debido a que las propias universidades participantes tenían un interés especial en el análisis de esta facultad, pues consideraron que ésta podría apoyar positivamente la implementación del proceso en toda la universidad. Asimismo, el proceso de cambio e innovación en la docencia tiene como primer objetivo la Facultad de Educación. Por ello, la muestra contaba con más participantes de esta facultad, lo cual ha sido tenido en cuenta a la hora de interpretar los resultados.

6.3 Proceso de recogida de información

Como hemos referenciado anteriormente, los dos estudios fueron realizados en etapas diferentes. En un primer momento se aplicó el estudio cuantitativo. Una vez realizado este y a la luz de los resultados que este nos arrojó, encontramos la necesidad de realizar un segundo estudio, en este caso cualitativo, que nos aportara información para comprender algunos resultados previos y poder validar el modelo. Asimismo, este estudio cualitativo nos daría la oportunidad de conocer en profundidad la realidad de estudio y su funcionamiento de cara a la sistematización de un proceso evaluativo como es el del modelo que pretendemos validar.

Presentamos brevemente los dos procedimientos seguidos para la recogida de datos de la investigación.

6.3.1 Procedimiento en el estudio cuantitativo

El procedimiento de aplicación, dado que desde las universidades participantes se realizaba en clave evaluadora, hubo de ser especialmente meticuloso con el fin de cumplir con los códigos y obligaciones éticas de la investigación. Así, todos los participantes (los distintos agentes) fueron informados de las etapas del proceso, así como de los propósitos del mismo.

En el caso de la UCSC, la recolección de información se realizó en el mes de octubre de 2013, y en la UCT en el mes de noviembre de 2013. Las universidades elaboraron una carta oficial diferenciada para dirigirse a la muestra invitada, y animarles a la participación. Además, se realizó un seguimiento de la aplicación, y se logró un alto grado de participación.

La participación se realizaba mediante una herramienta online (diferente para cada universidad), donde cada participante accedía con un usuario y contraseña únicos. Al introducirlos encontraban el cuestionario que debían cumplimentar. Cada agente participante, como hemos puntualizado, accedía a un cuestionario distinto (Recordamos que la herramienta aplicada puede ser consultada en el Anexo 1). Una vez rellenado y enviado, la aplicación cargaba las respuestas en una base de datos que sería la utilizada para los análisis del estudio cuantitativo.

Por último, tras la aplicación se entregó una retroalimentación a cada docente participante en forma de informe de evaluación, donde estos podían conocer los resultados de la evaluación de competencias docentes de 360º aplicada, así como un feedback sobre las áreas mejor desarrolladas y las áreas por desarrollar, en clave de mejora.

6.3.2 Procedimiento en el estudio cualitativo

Las entrevistas fueron realizadas a lo largo del mes de junio de 2014. Las entrevistas se llevaron a cabo de manera presencial en ambas universidades. Éstas tuvieron lugar en privado, creando una relación de empatía entre entrevistadora (autora de este documento) y entrevistado (docente), e informando al entrevistado de la confidencialidad de las mismas. Tras la aprobación por parte de cada entrevistado, se procedió a grabar el audio de las entrevistas.

Así, se llevó a cabo una entrevista semi-estructurada, cumpliendo el procedimiento justificado en el diseño del estudio. El protocolo (ver Anexo 2) era extenso, dado el interés de la investigadora en distintas variables, producto de los resultados encontrados en el estudio cuantitativo. Por ello, la media de duración de cada entrevista fue de unos 40 minutos

(variando desde 35 minutos a una hora y diez minutos). La variabilidad se debe a que la intención era conocer en profundidad las opiniones y percepciones de los docentes. Por ello, resultó interesante dejar expresarse a los participantes en la medida que quisieran aportar su punto de vista.

Una vez realizadas las entrevistas, estas fueron transcritas. Tras la realización de la presente investigación, y también dado el interés de los docentes participantes, se acordó entregarles una copia de este documento, con el fin de que conozcan los resultados de la investigación en la que participaron.

6.4 Síntesis del diseño de estudio general

En definitiva, la presente investigación se desarrolló en tres fases, representadas en la Figura 22. En esta figura, observamos cómo en la primera fase se llevaron a cabo los propósitos relacionados con el marco teórico y el planteamiento del modelo de estudio. Después fue realizada la recogida de datos tanto en el estudio cuantitativo como cualitativo. Por último, encontramos el análisis de resultados. El análisis de resultados es presentado en el siguiente capítulo.

	FASE I: Marco teórico	**FASE II: Recogida de datos**	**FASE III: Análisis de resultados**
ESTUDIO CUANTITATIVO	– Construcción del marco teórico. – Análisis de modelos de competencias docentes. – Primer estudio piloto para valorar la pertinencia y diseño del modelo. – Elaboración del modelo de evaluación docente de 360º.	– Selección de la población y muestra (UCT y UCSC, Chile). – Aplicación del instrumento de evaluación de competencias docentes de 360º (51 docentes y sus estudiantes, pares, jefes/as, decanos/as).	– Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio del instrumento de evaluación de competencias docentes de 360º.
ESTUDIO CUALITATIVO		– Selección de la muestra (UCT y UCSC, Chile). – Aplicación de una entrevista semiestructurada a docentes universitarios (31 docentes).	– Análisis del contenido de las entrevistas. – Propuestas de mejora.

Figura 22. Síntesis de las fases de la investigación realizada, distinguiendo los dos estudios realizados: cuantitativo y cualitativo.

RESULTADOS: CAPÍTULO VII

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez aplicado el procedimiento descrito en el capítulo anterior, se llevó a cabo la obtención de resultados que presentamos a continuación. En primer lugar, se presentan los resultados relacionados con el estudio cuantitativo. Estos resultados responden a la búsqueda de información para el contraste sobre los objetivos de este estudio, que recordamos:

OBJETIVO 3: Validar un instrumento de evaluación de 360º de las competencias docentes del profesorado universitario en el contexto de la UCT y UCSC.

- **OBJETIVO 3.1.**: Identificar las dimensiones o factores que inciden en el desempeño de la función docente del profesorado universitario.
- **OBJETIVO 3.2.:** Demostrar la validez y fiabilidad del instrumento de evaluación de competencias docentes de 360º.

Posteriormente, presentamos los resultados obtenidos a partir del análisis cualitativo, perteneciente al estudio posterior. La presentación de resultados responde a la búsqueda de logro de los objetivos que recordamos:

OBJETIVO 4: Contrastar el punto de vista que manifiestan los docentes con respecto a las competencias docentes que plantea el modelo.

- **OBJETIVO 4.1.**: Contrastar las opiniones en forma de ventajas y mejoras sobre el diseño del sistema de evaluación implantado.
- **OBJETIVO 4.2.**: Contrastar las percepciones acerca de la pertinencia y práctica de las competencias docentes evaluadas.

OBJETIVO 5: Describir las percepciones y experiencias del profesorado sobre la evaluación de la función docente en la universidad.

- **OBJETIVO 5.1.**: Describir las percepciones del profesorado acerca del perfil docente propuesto por la universidad y el deseado por los docentes.
- **OBJETIVO 5.2.**: Describir las opiniones del profesorado sobre los procesos de evaluación docente universitarios.

OBJETIVO 6[97]: Proponer cambios y mejoras al modelo de competencias docentes a partir del análisis de datos del estudio cualitativo.

[97] En el caso de los resultados sobre este objetivo, no se presentan en un apartado diferenciado, sino integrado al final de cada apartado del estudio cualitativo, con título "Sugerencias y Aplicaciones Prácticas sobre los resultados relacionados con...".

7.1 Resultados del estudio cuantitativo

Sobre estos resultados, describiremos en primer lugar la muestra definitiva participante en el estudio, para después analizar la validez y fiabilidad del modelo, con el fin de contrastar las dimensiones de evaluación de competencias docentes que arrojan los resultados en comparación con las dimensiones teóricas planteadas por el modelo.

7.1.1 Descripción de la muestra del estudio cuantitativo

Los participantes finales válidos tras la aplicación de la evaluación de competencias docentes fueron:

Tabla 7.1. Participantes en la evaluación de competencias docentes de 360º.

Fuente evaluadora	Participantes UCT	Participantes UCSC	Respuestas totales
Docentes	27	24	**51**
Pares[98]	80	53	**133**
Jefes directos[99]	13	14	**27**
Superiores directos[100]	8	4	**12**
Estudiantes	553	323	**876**

Recordamos que a pesar de que el número de participantes fue el que muestra la Tabla 7.1, algunos agentes respondieron a más de un cuestionario, por lo que el número de respuestas obtenidas fue diferente, tal como presenta la Tabla 7.2.

Tabla 7.2. Número de respuestas obtenidas a partir de la aplicación de la evaluación de competencias docentes de 360º.

Fuente evaluadora	Respuestas UCT	Respuestas UCSC	Respuestas totales
Docentes	27	24	**51**
Pares	92	72	**164**
Jefes directos	27	24	**51**
Superiores directos	25	24	**49**
Estudiantes[101]	553	323	**876**

A partir de estas respuestas, se comenzó el análisis cuantitativo de los datos, que es presentado en el siguiente apartado, respondiente al objetivo tercero de esta investigación.

[98] También llamados *colegas* en este informe
[99] También llamados *jefes de departamento* en este informe
[100] También llamados *decanos* en este informe
[101] En el caso de los estudiantes, desconocemos la diferencia entre el número de participantes y el número de respuestas, por lo que es posible que un mismo estudiante respondiera a más de un cuestionario. Sí sabemos que si respondían a más de un cuestionario (porque tuvieran más de un docente participante en el estudio), era para la evaluación de docentes diferentes.

7.1.2 Resultados relacionados con el OBJETIVO 3. Validar un sistema de evaluación de 360º de las competencias docentes del profesorado universitario en el contexto de la UCT y UCSC

Para analizar los resultados relacionados con este objetivo, presentamos en primer lugar algunos datos descriptivos de los resultados obtenidos por parte de las distintas fuentes participantes. Estos datos pretenden dar una idea de las tendencias de respuesta de las distintas fuentes en cuanto a las diferentes dimensiones evaluadas. Asimismo, para aportar una información más cercana a la realidad del estudio, se presentan algunos resultados inferenciales, relacionados con las diferencias de medias entre fuentes evaluadoras[102].

Después, se procederá a mostrar los resultados de los análisis factoriales exploratorio y confirmatorio a fin de responder al objetivo 3.2., relacionado con la validez y fiabilidad del modelo de estudio.

7.1.2.1 Algunos resultados descriptivos e inferenciales

En el presente apartado, se busca describir los principales resultados de los cuestionarios de evaluación de las competencias docentes. En las siguientes tablas, se presentan los principales estadísticos descriptivos, según tipo de informante, como una forma de apreciar las principales tendencias en los datos. Asimismo, en ciertos casos se presentan algunos resultados inferenciales relacionados con las tendencias de respuesta de las distintas fuentes consultadas. Debido a la diferencia encontrada entre las medias de las respuestas de las distintas fuentes, se quiso conocer si estas diferencias eran significativas. Para ello se realizó una prueba T para muestras independientes, definiendo el tipo de fuente como variable independiente.

[102] Para la obtención de estos resultados, se realizaron las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk. Tras la realización de estas pruebas se asumió la distribución normal de las variables de escala del estudio.

7.1.2.1.1 Sobre las respuestas de los estudiantes

Presentamos a continuación los resultados descriptivos obtenidos de la respuesta de los y las estudiantes[103]. Asimismo, mostramos si existen diferencias entre las medias de respuesta de los estudiantes y los docentes[104].

Tabla 7.3. Resumen de estadísticos descriptivos para los ítems de la dimensión "Planificación del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, según tipo de informante (estudiante y docente).

	Estudiantes					Docentes				
	N		Media	Mediana	Desv. típ.	N		Media	Mediana	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos				Válidos	Perdidos			
4. Elabora en su guía de aprendizaje/syllabus criterios para la evaluación formativa de los resultados de aprendizaje.	810	66	4,86	5,00	1,196	50	1	4,74	5,00	1,382
5. Elabora en su guía de aprendizaje/syllabus criterios para la evaluación sumativa de los resultados de aprendizaje.	806	70	4,89	5,00	1,168	49	2	5,16	5,00	1,048
6. Establece en su guía de aprendizaje/syllabus las evidencias que deben lograr los estudiantes al finalizar el curso.	836	40	5,19	6,00	1,122	50	1	4,94	5,00	,998
7. Especifica en su guía de aprendizaje/syllabus las actividades para las horas presenciales/ directas de acuerdo a los Resultados de Aprendizaje definidos.	849	27	5,07	5,00	1,144	50	1	5,44	6,00	,733
8. Especifica en su guía de aprendizaje/syllabus las actividades para las horas mixtas/ talleres de acuerdo a los resultados de aprendizaje definidos.	825	51	4,92	5,00	1,245	48	3	5,23	5,00	,778
9. Especifica en su guía de aprendizaje/syllabus las actividades de autoaprendizaje para que los estudiantes las desarrollen en su tiempo autónomo/ indirectas.	816	60	4,89	5,00	1,219	49	2	5,06	5,00	,988

Tal como se observa en la Tabla 7.3, las medias de todos los ítems de la dimensión "Planificación del proceso de Enseñanza y Aprendizaje" sobrepasan el punto medio de la escala de evaluación (desde 1 hasta 6), lo que indica el sesgo hacia las puntuaciones más altas de la distribución. Encontramos asimismo que en los ítems 4 y 6, la evaluación de los estudiantes es superior a la realizada por los docentes. En los demás ítems, la media de autoevaluación de los docentes es superior. Se observa también que las evaluaciones de los profesores tienden a ser más uniformes entre sí, debido a la menor variabilidad (desviación estándar) registrada en relación con los estudiantes.

[103] Con el fin de facilitar la lectura, aclaramos aquí que cuando nos refiramos en adelante a "los estudiantes", nos estamos refiriendo a "los y las estudiantes" participantes en el estudio.

[104] Con el fin de facilitar la lectura, aclaramos aquí que cuando nos refiramos en adelante y de manera general a "los docentes", "el docente" o "el profesor", nos referimos a "los y las docentes", "el y la docente" o "el y la profesor/a".

En el caso de los ítems de esta competencia, encontramos diferencias significativas entre las medias de los ítems 7 (t=-3,30 con p≤.005) y 8 (t=-2,59 con p≤.05)[105]. En estos casos, podríamos afirmar que los docentes se autoevalúan con mejores calificaciones ($\bar{x}$=5,44 y $\bar{x}$=5,22 respectivamente) que los estudiantes ($\bar{x}$=5,07 y $\bar{x}$=4,91 respectivamente). Los demás ítems no muestran una diferencia entre fuentes evaluadoras que sea significativa, por lo que consideraremos que evalúan de igual modo en estos ítems.

En la siguiente tabla, se presentan los resultados para la dimensión "Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje".

Tabla 7.4. Resumen de estadísticos descriptivos para los ítems de la dimensión "Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje", según tipo de informante (estudiante y docente).

	Estudiantes					Docentes				
	N		Media	Mediana	Desv. típ.	N		Media	Mediana	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos				Válidos	Perdidos			
11. Selecciona recursos educativos acordes a las características de los estudiantes y su ambiente de aprendizaje.	865	11	4,92	5,00	1,207	50	1	5,26	5,00	,922
13. Implementa métodos y técnicas de enseñanza que permiten la integración de los distintos saberes implicados en el curso.	861	15	5,00	5,00	1,106	50	1	5,28	5,00	,701
14. Implementa métodos y técnicas de enseñanza que promueven la participación activa de los estudiantes.	860	16	5,02	5,00	1,181	50	1	5,40	6,00	,782
15. Implementa métodos y técnicas de enseñanza que promueven la iniciativa de los estudiantes en las tareas y trabajos a realizar.	859	17	4,93	5,00	1,169	51	0	5,18	5,00	,842
16. Implementa nuevos métodos y técnicas de enseñanza que ayudan al estudiante a un aprendizaje profundo.	853	23	4,76	5,00	1,258	51	0	4,80	5,00	,960

En la Tabla 7.4, se observan tendencias muy similares a las registradas en el caso de la dimensión 1, teniéndose que todos los ítems poseen medias, tanto de profesores como de estudiantes, que superan el punto medio de la escala de la evaluación. En el caso de esta competencia, encontramos que en la mayoría de los ítems, se registran medias más altas para las evaluaciones realizadas por los docentes en comparación con las medias registradas en las evaluaciones realizadas por los estudiantes. Al igual que en la competencia 1, las evaluaciones realizadas por los profesores poseen menor dispersión que las evaluaciones realizadas por los estudiantes. Esto puede ser debido a una mayor homogeneidad del profesorado y a su número mucho más reducido que el referido a los estudiantes.

[105] Ver todas las tablas sobre estas fuentes en el Anexo 3.

De los ítems de esta dimensión encontramos que en la mayoría de los ítems las medias son significativamente distintas[106]:

- Ítem 11 con t=-2,45 y p≤.05
- Ítem 13 con t=-2,59 y p≤.05
- Ítem 14 con t=-3,19 y p≤.005
- Ítem 15 con t=-2,01 y p≤.05
- Ítem 16 con t=-0,29 y p≥.05 (no significativo)

Como podemos apreciar en la Tabla 7.4, todas las medias significativamente diferentes entre ambas fuentes muestran una valoración mejor por parte de los docentes (autoevaluación) frente a las puntuaciones dadas por los estudiantes. Con respecto al ítem 16, sobre el uso de métodos que ayudan al aprendizaje profundo, encontramos que en ambos casos las valoraciones son más bajas que en los ítems restantes. Además, es el único ítem en esta dimensión donde no encontramos diferencias significativas entre las fuentes.

En la Tabla 7.5 se muestran los principales estadísticos descriptivos para la dimensión "Uso Pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación". Aquí se observa que la mayoría de las medias son más bajas que en dimensiones anteriores. De hecho, hay ítems en los que las medias de los docentes son considerablemente más bajas que las de los estudiantes.

Tabla 7.5. Resumen de estadísticos descriptivos para los ítems de la dimensión "Uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación", según tipo de informante.

	Estudiantes					Docentes				
	N		Media	Mediana	Desv. típ.	N		Media	Mediana	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos				Válidos	Perdidos			
18. Utiliza en su curso entornos de aprendizaje virtuales disponibles en la Universidad.	836	40	4,73	5,00	1,399	49	2	4,47	5,00	1,082
19. Utiliza software educativo para la enseñanza.	796	80	4,33	5,00	1,589	48	3	3,27	3,00	1,954
20. Utiliza distintos formatos y recursos TIC para la elaboración de material didáctico en su curso.	808	68	4,68	5,00	1,289	50	1	4,50	5,00	1,199
22. Utiliza las TIC para potenciar el aprendizaje autónomo de los estudiantes.	792	84	4,90	5,00	1,192	51	0	4,49	5,00	1,206
23. Desarrolla actividades de grupos cooperativos a través de espacios virtuales y/o en la plataforma.	843	33	4,57	5,00	1,498	48	3	2,96	3,00	1,611
24. Usa las TIC para retroalimentar los avances, fomentando la comunicación con sus estudiantes.	791	85	4,57	5,00	1,365	50	1	4,14	4,00	1,443
25. Utiliza las TIC para apoyar los procesos de evaluación de los aprendizajes.	789	87	4,71	5,00	1,324	49	2	3,94	5,00	1,625

[106] Ver también Anexo 3.

Así es como se observa que en todos los ítems, los profesores registran medias inferiores a las que registran los estudiantes. Las dispersiones en el caso de esta competencia son más altas que en otras dimensiones, especialmente las de las puntuaciones de los profesores. Además, encontramos mayores niveles de valores perdidos en la evaluación de los estudiantes que en el caso de las demás dimensiones descritas.

En lo que respecta a las diferencias de medias, los ítems 18 y 20, que se refieren al empleo de entornos de aprendizaje y recursos TIC, no mostraron diferencias significativas. Por el contrario, los ítems 19 y 22-25, resultaron con medias diferentes, siendo[107]:

- Ítem 19 con t=3,67 y p≤.001
- Ítem 22 con t=2,40 y p≤.05
- Ítem 23 con t=7,23 y p=.000
- Ítem 24 con t=2,12 y p≤.05
- Ítem 25 con t=3,26 y p≤.005

Cabe destacar que en el caso de estos ítems relacionados con el uso de las TIC, son los docentes los que se autoevalúan con calificaciones significativamente peores que lo que lo hacen sus estudiantes, tal como puede observarse en la Tabla 7.5.

En la Tabla 7.6, sobre los principales estadísticos para los ítems de la dimensión "Comunicación e interacción con los estudiantes", nuevamente las medias indican un fuerte sesgo hacia las puntuaciones más altas de la escala. Por otro lado, se observan tendencias algo diferentes a la dimensión anterior. Se puede apreciar que los docentes poseen medias más altas que los estudiantes, en todos los ítems evaluados. Asimismo, las desviaciones estándar registradas, nos indican que los profesores tienden a evaluar de manera más uniforme entre sí.

Como podemos observar, en este caso las medias son bastante similares entre ambas fuentes. Sin embargo, de nuevo encontramos diferencias significativas entre éstas, al menos en 4 de los 7 ítems pertenecientes a esta dimensión[108]:

- Ítem 27 con t=-2,16 y p≤.05
- Ítem 28 con t=-2,88 y p≤.05
- Ítem 29 con t=-3,29 y p≤.005
- Ítem 31 con t=-2,93 y p≤.05
- Los ítems 32,33 y 34 no muestran diferencias significativas entre sus medias.

En los ítems indicados con p≤.05 son los docentes los que se autoevalúan con ligeramente mejores valoraciones que los estudiantes. Con todo, en esta competencia las medias están en general alrededor del cinco.

[107] Ver también Anexo 3.
[108] Ver Anexo 3.

Tabla 7.6. Resumen de estadísticos descriptivos para los ítems de la dimensión "Comunicación e interacción con los estudiantes", según tipo de informante.

	Estudiantes					Docentes				
	N		Media	Mediana	Desv. típ.	N		Media	Mediana	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos				Válidos	Perdidos			
27. Utiliza, durante la clase, una comunicación que promueve altas expectativas respecto del aprendizaje de todos sus estudiantes	861	15	5,10	5,00	1,087	49	2	5,35	5,00	,751
28. Muestra empatía con sus estudiantes para obtener de cada uno de ellos lo mejor de sí.	869	7	5,10	6,00	1,291	50	1	5,46	6,00	,813
29. Mantiene un trato respetuoso con todos los estudiantes evidenciando un adecuado equilibrio entre las exigencias docentes y la cercanía con el curso.	864	12	5,36	6,00	1,114	50	1	5,66	6,00	,593
31. Genera un ambiente propicio para el diálogo con los estudiantes, mediante la formulación de preguntas, reflexiones, cuestionamientos, entre otros.	866	10	5,29	6,00	1,094	50	1	5,58	6,00	,642
32. Responde de manera directa y comprensible a las preguntas de los estudiantes.	868	8	5,13	6,00	1,176	50	1	5,34	5,00	,848
33. Integra en sus clases las propuestas o ideas fundamentadas por sus estudiantes.	849	27	4,99	5,00	1,137	47	4	5,28	5,00	,743
34. Comunica el avance logrado por sus estudiantes para estimular el interés y motivación por el aprendizaje	858	18	4,79	5,00	1,313	50	1	4,98	5,00	,892

A continuación, se analizan los principales estadísticos descriptivos para los ítems de la dimensión "Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes".

Tabla 7.7. Resumen de estadísticos descriptivos para los ítems de la dimensión "Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes", según tipo de informante (estudiante y docente).

	Estudiantes					Docentes				
	N		Media	Mediana	Desv. típ.	N		Media	Mediana	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos				Válidos	Perdidos			
38. Evalúa a los estudiantes de acuerdo a evidencias claras y coherentes con los resultados de aprendizaje de su curso.	851	25	4,98	5,00	1,221	49	2	5,43	6,00	,736
39. Informa anticipadamente a los estudiantes los criterios de evaluación de su curso.	863	13	5,12	6,00	1,162	51	0	5,55	6,00	,577
40. Utiliza instrumentos de evaluación, formativa y sumativa, coherentes con las competencias y resultados de aprendizaje de su curso.	856	20	5,07	5,00	1,129	51	0	5,37	6,00	,799
41. Retroalimenta los resultados obtenidos por sus estudiantes en las evaluaciones a lo largo del proceso para evidenciar aciertos y desafíos.	856	20	4,82	5,00	1,248	50	1	5,12	5,00	,895
42. Entrega retroalimentación oportuna a los estudiantes sobre el desempeño en sus evaluaciones finales (sumativas).	856	20	4,81	5,00	1,288	50	1	5,06	5,00	,843

De este modo, en la Tabla 7.7, se reiteran las tendencias de la dimensión anterior. El sesgo hacia las puntuaciones más altas de la escala es evidente. En el caso de los profesores, lo es aún más que en el caso de los estudiantes, puesto que las medias de las evaluaciones realizadas por los profesores son más altas y poseen menor variabilidad que lo registrado para los estudiantes. Estas tendencias son consistentes con todo lo observado anteriormente. En esta ocasión, también encontramos medias más altas en todos los ítems evaluados por los profesores.

Además, muchos de los ítems de esta dimensión tienen medias significativamente distintas entre ambas fuentes[109]:

- Ítem 38 con *t*=-3,98 y p=.000
- Ítem 39 con *t*=-4,79 y p=.000
- Ítem 41 con *t*=-2,22 y p≤.05
- Ítem 42 con *t*=-1,93 y p≤.05
- El ítem 40 con diferencia no significativa entre sus medias (p=.06)

Con ello podemos decir que a pesar de que las diferencias no son muy grandes en algunos casos, la tendencia de valoración es más alta por parte de los docentes en comparación con los estudiantes (ver Tabla 7.7).

En la siguiente tabla, se consideran los estadísticos descriptivos para los ítems de la dimensión "Reflexión e Investigación sobre la Enseñanza y el Aprendizaje".

Tabla 7.8. Resumen de estadísticos descriptivos para los ítems de la dimensión "Reflexión e investigación sobre la Enseñanza y el Aprendizaje", según tipo de informante.

	Estudiantes					Docentes				
	N		Media	Mediana	Desv. típ.	N		Media	Mediana	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos				Válidos	Perdidos			
45. Toma en consideración información existente respecto de su desempeño para evaluar la calidad de su docencia (Encuestas de opinión, calificación académica y otros).	746	130	5,00	5,00	1,326	50	1	5,42	6,00	,785

En la Tabla 7.8, donde observamos que esta dimensión consta sólo de un ítem[110], la media es más alta en los docentes, así como su mediana, que es la puntuación máxima. Asimismo, observamos una dispersión mayor en las puntuaciones de los estudiantes. Cabe destacar en este caso, el alto número de casos perdidos, que suponen casi un 15% de la

[109] Ver Anexo 3.

[110] En el caso de la "reflexión e investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje", se consideró que los estudiantes sólo podrían ser conocedores de la información contenida en el ítem 45 para evaluar esta competencia docente.

muestra. De nuevo en este caso los docentes se autoevalúan en este ítem con media mayor que la de los estudiantes, resultando esta diferencia significativa (*t*=-3,46 y p≤.005).

7.1.2.1.2 Sobre las respuestas de los pares

En lo que respecta a los colegas, los resultados fueron los que se presentan a continuación.

Tabla 7.9. Resumen de estadísticos descriptivos para los ítems respondidos por las fuentes "pares" y "docentes".

		Docentes					Pares				
		N				Desv.	N				Desv.
		válido	Perdidos	Media	Mediana	Típ	válido	Perdidos	Media	Mediana	Típ.
PLANIF.	**item 1.** Define / readecua los resultados de aprendizaje integrando competencias específicas y genéricas, que especifican lo que el estudiante demostrará al finalizar el curso.	50	1	4,98	5,00	,91	130	34	5,45	6,00	,72
ESTRAT.	**item 10**. Utiliza métodos y técnicas de enseñanza pertinentes a los resultados de aprendizaje.	50	1	5,24	5,00	,77	137	27	5,38	6,00	,80
	item 17. Intercambia con sus pares diversos métodos y técnicas de enseñanza orientados a los distintos tipos de aprendizaje.	51	0	4,96	5,00	1,26	143	21	5,13	5,00	1,03
USO TIC	**item 21**. Utiliza las TIC para la gestión de su docencia (intranet, actas).	50	1	5,10	6,00	1,15	140	24	5,40	6,00	,88
	item 26. Participa en comunidades virtuales ligadas a su quehacer profesional.	51	0	3,33	3,00	1,77	88	76	5,03	5,00	1,22
COMUN.	**item 30**. Mantiene una comunicación respetuosa para favorecer el trabajo colaborativo con sus pares.	48	3	5,44	6,00	,80	158	6	5,69	6,00	,64
	item 35. Integra mejoras en su forma de comunicar utilizando los aportes y sugerencias de sus estudiantes y pares.	49	2	5,02	5,00	,80	131	33	5,31	6,00	,88
EVAL.	**item 43**. Mejora los instrumentos de evaluación utilizados, considerando los aportes y sugerencias de sus estudiantes, pares o directivos.	48	3	5,44	5,50	,62	124	40	5,27	6,00	,93
REFLEX.	**item 46.** Utiliza los resultados de su reflexión y diagnóstico para diseñar acciones de mejora de su práctica docente.	49	2	5,35	6,00	,95	127	37	5,35	6,00	,83
	item 48. Comparte con colegas los resultados de su reflexión, buenas prácticas e investigación en relación a su práctica docente.	51	0	4,39	4,00	1,37	151	13	5,08	5,00	,98
	item 49. Difunde con la comunidad académica los resultados de su reflexión respecto de sus buenas prácticas e investigación en relación a su ejercicio docente.	49	2	3,45	3,00	1,72	118	46	4,61	5,00	1,18

Como podemos observar en la Tabla 7.9, las respuestas de los pares tienden a las puntuaciones más altas. Asimismo, las medias de los docentes son altas en algunos ítems. Sin embargo, en la respuesta a ítems correspondientes a la competencia de uso pedagógico de las TIC o la reflexión sobre la propia docencia, las puntuaciones medias bajan en la respuesta de los docentes, y las desviaciones aumentan. Así, la variabilidad en la respuesta de los docentes es más amplia en lo que respecta a los ítems del modelo en común con los colegas.

Los resultados sobre la prueba T arrojan que (pueden consultarse las tablas en el Anexo 4):

- Existe una diferencia significativa entre las medias del ítem 1 (*t*=-3,66, p=.000), relacionado con la competencia de planificación de la enseñanza-aprendizaje. Así, podemos afirmar que, la media de evaluación de los pares ($\bar{x}$= 5,45), es mayor a la media de autoevaluación de los docentes ($\bar{X}$= 4,98).
- En cuanto a los ítems relacionados con la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje (ítems 10 y 17), podemos decir que las diferencias entre las medias no son significativas. Por ello, consideramos que las evaluaciones de ambas fuentes son similares.
- Uno de los ítems relacionados con el uso pedagógico de las TIC, en concreto el ítem 26, muestra una media diferente entre las dos fuentes (*t*=-6,069; p=.000), siendo la media de los colegas ($\bar{X}$=5,03) significativamente mayor que la de los docentes ($\bar{X}$=3,33). Además, llama la atención en este caso el alto número de valores perdidos en la respuesta de los pares (N válidos= 88, N perdidos= 76).
- En cuanto a la comunicación e interacción con el estudiante encontramos que ambos ítems obtienen medias con diferencias significativas entre ambas fuentes (ítem 30 con *t*=-2,01 y p<.05; ítem 35 con *t*=-2,06 y p<.05). Así, encontramos de nuevo que la media de los pares (ítem 30 $\bar{X}$= 5,68; ítem 35 $\bar{X}$=5,30) es mayor que la de los docentes (ítem 30 $\bar{X}$=5,43; ítem 35 $\bar{X}$=5,02).
- El ítem 43, relacionado con la dimensión de evaluación de los aprendizajes no muestra medias diferentes de manera significativa entre docentes y colegas.
- De los ítems vinculados a la última dimensión, reflexión e investigación sobre la propia docencia (ítems 46,48 y 49), dos de ellos arrojan medias significativamente distintas entre ambas fuentes. Así, tanto el ítem 48 (*t*=-3,30 p<.005) como el ítem 49 (*t*=-4,31 p=.000) apuntan a una diferencia en la evaluación entre docentes y colegas. La diferencia de nuevo plantea una media de puntuación mayor por parte de los colegas tanto en el caso del ítem 48 (pares $\bar{X}$=5,07; docentes $\bar{X}$=4,39) como en el del ítem 49 (pares $\bar{X}$=4,61; docentes

$\bar{X}$=3,44). Igualmente observamos que ambas medias descienden en el caso del ítem 49, relacionado con la difusión académica, en comparación con los dos anteriores, relacionados con la reflexión y mejora de la práctica docente.

7.1.2.1.3 Sobre las respuestas de los directores/as

Los jefes directos, en la mayoría de casos directoras/es de departamento, respondieron al cuestionario más amplio, esperando en el diseño del modelo que los directores conozcan el trabajo de los docentes del área que gestionan. Así, presentamos a continuación los resultados de estas dos fuentes, así como las diferencias de medias que aparecen, tras la realización de pruebas T para muestras independientes.

Sobre la planificación de la enseñanza-aprendizaje encontramos altas puntuaciones en general en lo que respecta a los docentes y sus directores, tal como refleja la Tabla 7.10. Asimismo, llama la atención la mediana de los directores, que muestra la puntuación máxima como valoración más realizada. Tanto esto como las pequeñas desviaciones típicas en casi todas las variables muestran un sesgo hacia las puntuaciones altas en lo que se refiere a esta competencia.

En lo que respecta a las diferencias de medias, encontramos valores significativos[111] en muchos de los ítems referidos a esta competencia (ver Anexo 5). En concreto, los ítems 1, 3, 4, 5 y 6 resultaron con medias significativamente diferentes entre los docentes y sus directores.

Así, encontramos que los docentes se autoevalúan con puntuaciones ligeramente más bajas de lo que lo hacen sus directores (ver Tabla 7.10). En los ítems restantes pertenecientes a esta dimensión, referente a lo especificado en las guías de aprendizaje o Syllabus (ítems 7, 8, 9 y 10), no se encuentran diferencias entre las medias, resultando las evaluaciones similares entre ambas fuentes.

[111] Ítem 1: *t*=-2,96 y p≤.05. ítem 2 no signif. Ítem 3: *t*=-3,15 y p≤.05. ítem 4 : *t*=-2,84 y p≤.05. ítem 5: *t*=-2,17 y p≤.05. ítem 6: *t*=-2,83 y p≤.05. ítem 7 no signif. Item 8 no signif. Ítem 9 no signif. Ítem 10 no signif.

Tabla 7.10. Resumen de estadísticos descriptivos para los ítems de la dimensión "Planificación del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje", según tipo de informante (docentes y directoras/es).

	Docentes					Directores/as				
	N		Media	Mediana	Desv. Típ.	N		Media	Mediana	Desv. típ
	Válido	Perdidos				Válido	Perdidos			
item 1. Define / readecua los resultados de aprendizaje integrando competencias específicas y genéricas, que especifican lo que el estudiante demostrará al finalizar el curso.	50	1	4,98	5,00	,91	43	8	5,49	6,00	,70
item 2. Formula resultados de aprendizaje que describe el contexto en el que se desarrollará el quehacer profesional.	50	1	5,24	5,00	,94	45	6	5,42	6,00	,72
item 3. Adecua Resultados de Aprendizaje que orientan la selección de estrategias de aprendizaje y de evaluación.	49	2	4,71	5,00	1,10	42	9	5,36	6,00	,79
item 4. Elabora en su guía de aprendizaje / syllabus criterios para la evaluación formativa de los resultados de aprendizaje.	50	1	4,74	5,00	1,38	42	9	5,38	6,00	,73
item 5. Elabora en su guía de aprendizaje / syllabus criterios para la evaluación sumativa de los resultados de aprendizaje.	49	2	5,16	5,00	1,05	41	10	5,56	6,00	,67
item 6. Establece en su guía de aprendizaje / syllabus las evidencias que deben lograr los estudiantes al finalizar el curso.	50	1	4,94	5,00	1,00	42	9	5,48	6,00	,77
item 7. Especifica en su guía de aprendizaje / syllabus las actividades para las horas presenciales/ directas de acuerdo a los resultados de aprendizaje definidos.	50	1	5,44	6,00	,73	41	10	5,61	6,00	,70
ítem 8. Especifica en su guía de aprendizaje / syllabus las actividades para las horas mixtas/ talleres de acuerdo a los resultados de aprendizaje definidos	48	3	5,23	5,00	,78	43	8	5,40	6,00	,79
item 9. Especifica en su guía de aprendizaje / syllabus las actividades de autoaprendizaje para que los estudiantes las desarrollen en su tiempo autónomo/ indirectas	49	2	5,06	5,00	,99	41	10	5,39	6,00	,80
item 10. Utiliza métodos y técnicas de enseñanza pertinentes a los resultados de aprendizaje.	50	1	5,24	5,00	,77	45	6	5,38	6,00	,78

Después, en la Tabla 7.11 encontramos los estadísticos sobre la competencia de implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje. En esta competencia encontramos tres ítems con medias altas en las respuestas de ambas fuentes. Aun así, vemos como aumenta ligeramente la desviación típica en el caso tanto de docentes como de directores, en comparación con la competencia de planificación, en la tabla anterior.

Tabla 7.11. Resumen de estadísticos descriptivos para los ítems de la dimensión "Implementación de estrategias de Enseñanza y Aprendizaje", según tipo de informante (docentes y directoras/es).

	Docentes					Directores/as				
	N		Media	Mediana	Desv .típica	N		Media	Mediana	Desv. típica
	válido	Perdidos				válido	Perdidos			
item 12. Adapta los métodos y técnicas de enseñanza a los conocimientos previos de los estudiantes.	50	1	5,08	5,00	,99	43	8	5,28	5,00	,77
item 16. Implementa nuevos métodos y técnicas de enseñanza que ayudan al estudiante a un aprendizaje profundo.	51	0	4,80	5,00	,96	45	6	5,38	6,00	,81
item 17. Intercambia con sus pares diversos métodos y técnicas de enseñanza orientados a los distintos tipos de aprendizaje.	51	0	4,96	5,00	1,26	44	7	5,18	5,00	,90

En este caso, solamente encontramos diferencias significativas entre las medias en el caso del ítem 16 (t=-3,14 con p≤.05). Por ello, podríamos decir que las evaluaciones de jefes y docentes son similares en los otros dos ítems relacionados con la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje (ver también Anexo 5).

A continuación se presentan los resultados relacionados con el uso de las tecnologías:

Tabla 7.12. Resumen de estadísticos descriptivos para los ítems de la dimensión "Uso pedagógico de las TIC", según tipo de informante (docentes y directoras/es).

	Docentes					Directores/as				
	N		Media	Mediana	Desv. típica	N		Media	Mediana	Desv. típica
	válido	Perdidos				válido	Perdidos			
item 18. Utiliza en su curso entornos de aprendizaje virtuales disponibles en la Universidad.	49	2	4,47	5,00	1,08	42	9	5,29	5,00	,81
item 20. Utiliza distintos formatos y recursos TIC para la elaboración de material didáctico en su curso.	50	1	4,50	5,00	1,20	44	7	5,05	5,00	1,14
item 21. Utiliza las TIC para la gestión de su docencia (intranet, actas).	50	1	5,10	6,00	1,15	46	5	5,54	6,00	,98
item 26. Participa en comunidades virtuales ligadas a su quehacer profesional.	51	0	3,33	3,00	1,77	25	26	5,04	5,00	1,40

Claramente encontramos otro patrón de respuesta al observar los resultados en el uso de las TIC. Así, las medias de los docentes bajan considerablemente, y las desviaciones típicas de los resultados de ambas fuentes aumentan considerablemente. Por ello, encontramos una mayor variabilidad en la respuesta sobre esta competencia, tanto en la autoevaluación que realizan los docentes como en lo observado por sus jefes/as. Asimismo, encontramos un alto número de valores perdidos por parte de los directores en uno de los ítems, relacionado con la participación en comunidades virtuales. Este ítem a su vez muestra la media y mediana más

bajas proveniente de los docentes. Se trata de resultados que abren el debate acerca de la aplicación de las TIC por parte del profesorado, debido a una diferencia en su autoevaluación con respecto a la evaluación de otros ítems de esta misma competencia. Estos resultados serán discutidos en el siguiente capítulo.

En el caso de esta competencia, en todos sus ítems las diferencias entre las medias resultaron significativas[112] (ver también Anexo 5). Como se puede apreciar, la autoevaluación es de media hasta de más de un punto menor que las evaluaciones de los directores. Por ello, cabe esperar que estas diferencias fueran estadísticamente diferentes. En el caso de la gestión de la docencia online, la diferencia es menor, y aun así, significativa (*t=-2,03* y p≤.05).

A continuación especificamos las puntuaciones en cuanto a la comunicación e interacción con el estudiante en la Tabla 7.13. Las valoraciones en los dos ítems comunes relacionados con la comunicación, las medias de ambas fuentes son muy altas. Asimismo, encontramos un bajo índice de valores perdidos por parte de los jefes/as en comparación con otras competencias.

Tabla 7.13. Resumen de estadísticos descriptivos para los ítems de la dimensión "Comunicación e interacción con el estudiante", según tipo de informante (docentes y directoras/es).

	Docentes					Directores/as				
	N		Media	Mediana	Desv. típica	N		Media	Mediana	Desv. típica
	válido	Perdidos				válido	Perdidos			
item 30. Mantiene una comunicación respetuosa para favorecer el trabajo colaborativo con sus pares.	48	3	5,44	6,00	,80	49	2	5,71	6,00	,65
item 35. Integra mejoras en su forma de comunicar utilizando los aportes y sugerencias de sus estudiantes y pares.	49	2	5,02	5,00	,80	47	4	5,30	6,00	,88

Igualmente, podemos decir que las tendencias de respuesta son muy similares, pues no se encuentran diferencias significativas al realizar la prueba de comparación de las mismas en esta dimensión (ver Anexo 5).

En el caso de la evaluación de los aprendizajes, encontramos medias sesgadas hacia las puntuaciones más altas, tal como se aprecia en la Tabla 7.14. Además, en muchos ítems las medianas alcanzan o rozan las puntuaciones más altas. Las desviaciones típicas indican una variabilidad moderada en las puntuaciones, ligeramente mayores en la puntuación de los

[112] Ítem 18: *t*=-4,02 y p=.000. ítem 20: *t=-2,25* y p≤.05. ítem 26: *t*=-4,56 y p=.000.

docentes en el ítem 37. De nuevo en esta competencia no se encontraron diferencias de medias significativas entre ambas fuentes (ver Anexo 5), por lo que podemos pensar que ambas fuentes evalúan de manera similar.

Tabla 7.14. Resumen de estadísticos descriptivos para los ítems de la dimensión "Evaluación de los aprendizajes", según tipo de informante (docentes y directoras/es).

	Docentes					Directores/as				
	N		Media	Mediana	Desv. Típ.	N		Media	Mediana	Desv. típ.
	válido	Perdidos				válido	Perdidos			
item 36. Evalúa el aprendizaje de sus estudiantes utilizando procedimientos e instrumentos establecidos en la guía de aprendizaje / syllabus.	49	2	5,31	5,00	,80	41	10	5,54	6,00	,67
item 37. Utiliza indicadores de evaluación coherentes al nivel de dominio de las competencias y los resultados de aprendizaje de su curso.	49	2	5,14	5,00	1,00	38	13	5,50	6,00	,65
item 38. Evalúa a los estudiantes de acuerdo a evidencias claras y coherentes con los resultados de aprendizaje de su curso.	49	2	5,43	6,00	,74	45	6	5,29	5,00	,84
item 42. Entrega retroalimentación oportuna a los estudiantes sobre el desempeño en sus evaluaciones finales (sumativas).	50	1	5,06	5,00	,84	41	10	5,34	6,00	,96
item 43. Mejora los instrumentos de evaluación utilizados, considerando los aportes y sugerencias de sus estudiantes, pares o directivos.	48	3	5,44	5,50	,62	39	12	5,18	5,00	,94

Por último, en la Tabla 7.15 encontramos los resultados referentes a la competencia relacionada con la reflexión e investigación sobre la propia docencia. En este caso encontramos medias y medianas con puntuaciones muy altas en ambas fuentes en los tres primeros ítems, sin diferencias significativas en sus medias (ver Anexo 5). Sin embargo, los últimos ítems, relacionados con la implementación y cooperación en los cambios en la enseñanza-aprendizaje a partir de la reflexión, las diferencias de medias entre ambas fuentes resultan significativas (ítem 47: t=-3,75 y p=.000; ítem 48 t=-2,43 y p≤.05).

Así, y como muestra la Tabla 7.15, los docentes juzgan estos aspectos con puntuaciones más bajas que sus directores. En especial encontramos el ítem 49, relacionado con la difusión de resultados de la reflexión sobre su docencia, donde los docentes se autoevaluaron con la media más baja, así como encontramos la mediana más baja. Las puntuaciones sobre este ítem resultan discutidas, pues la desviación típica también es más alta que en los demás casos.

Tabla 7.15. Resumen de estadísticos descriptivos para los ítems de la dimensión "Reflexión e investigación sobre la propia docencia", según tipo de informante (docentes y directoras/es).

	Docentes					Directores/as				
	N		Media	Mediana	Desv. Típ.	N		Media	Mediana	Desv. Típ.
	válido	Perdidos				válido	Perdidos			
item 44. Identifica las fortalezas y debilidades de su práctica docente.	51	0	5,39	5,00	,60	44	7	5,27	6,00	1,06
item 45. Toma en consideración información existente respecto de su desempeño para evaluar la calidad de su docencia.	50	1	5,42	6,00	,78	44	7	5,20	5,50	,98
item 46. Utiliza los resultados de su reflexión y diagnóstico para diseñar acciones de mejora de su práctica docente.	49	2	5,35	6,00	,95	41	10	5,46	6,00	,71
item 47. Implementa un plan para mejorar su práctica docente.	51	0	4,51	5,00	1,24	39	12	5,33	6,00	,84
item 48. Comparte con colegas los resultados de su reflexión, buenas prácticas e investigación en relación a su práctica docente.	51	0	4,39	4,00	1,37	45	6	5,00	5,00	1,07
item 49. Difunde con la comunidad académica los resultados de su reflexión respecto de sus buenas prácticas e investigación en relación a su ejercicio docente.	49	2	3,45	3,00	1,72	44	7	4,57	5,00	1,35

7.1.2.1.4 Sobre las respuestas de los/as decanos/as

Los/as decanos/as también respondieron a algunos de los ítems del modelo. Las respuestas obtenidas por parte de esta fuente, en comparación de nuevo con la fuente de los docentes, quedan resumidas en la Tabla 7.16.

Aquí, el dato más destacable de estos resultados es el alto índice de omisión de respuesta por parte de los decanos. Precisamente, encontramos valores perdidos de más de un 50% en muchos de los ítems. El máximo encontrado es de un 70,6% de valores perdidos (36 valores perdidos en el ítem 43), y el mínimo encontrado es de una pérdida de un 26% de las respuestas (13 valores perdidos en el ítem 30).

Podemos afirmar por tanto que, en general, las medias y medianas encontradas tienden hacia puntuaciones altas en todos los ítems. Sin embargo, no cabe analizar la significatividad de las diferencias, no sólo por no cumplir los parámetros estadísticos para ello, sino por la dudosa fiabilidad de las respuestas visto el índice de valores perdidos encontrado.

Tabla 7.16. Resumen de estadísticos descriptivos para los ítems respondidos por las fuentes "decano/a" y "docentes".

	Docente					Decano/a				
	N				Desv.	N				Desv.
	válido	Perdidos	Media	Mediana	Típ.	válido	Perdidos	Media	Mediana	Típ.
item 1. Define / readecua los resultados de aprendizaje integrando competencias específicas y genéricas, que especifican lo que el estudiante demostrará al finalizar el curso	50	1	4,98	5,00	,91	19	32	4,68	4,00	,95
item 4. Elabora en su guía de aprendizaje / syllabus criterios para la evaluación formativa de los resultados de aprendizaje.	50	1	4,74	5,00	1,38	18	33	4,83	5,00	1,34
item 5. Elabora en su guía de aprendizaje / syllabus criterios para la evaluación sumativa de los resultados de aprendizaje.	49	2	5,16	5,00	1,05	18	33	5,17	6,00	,99
item 10. Utiliza métodos y técnicas de enseñanza pertinentes a los resultados de aprendizaje.	50	1	5,24	5,00	,77	20	31	5,10	5,50	,97
item 21. Utiliza las TIC para la gestión de su docencia (intranet, actas).	50	1	5,10	6,00	1,15	22	29	5,73	6,00	,55
item 30. Mantiene una comunicación respetuosa para favorecer el trabajo colaborativo con sus pares.	48	3	5,44	6,00	,80	38	13	5,42	6,00	,86
item 35. Integra mejoras en su forma de comunicar utilizando los aportes y sugerencias de sus estudiantes y pares.	49	2	5,02	5,00	,80	23	28	5,35	6,00	,98
item 36. Evalúa el aprendizaje de sus estudiantes utilizando procedimientos e instrumentos establecidos en la guía de aprendizaje / syllabus.	49	2	5,31	5,00	,80	21	30	5,19	6,00	,93
item 43. Mejora los instrumentos de evaluación utilizados, considerando los aportes y sugerencias de sus estudiantes, pares o directivos.	48	3	5,44	5,50	,62	15	36	5,27	6,00	,96
item 48. Comparte con colegas los resultados de su reflexión, buenas prácticas e investigación en relación a su práctica docente.	51	0	4,39	4,00	1,37	31	20	5,03	5,00	1,08
item 49. Difunde con la comunidad académica los resultados de su reflexión respecto de sus buenas prácticas e investigación en relación a su ejercicio docente	49	2	3,45	3,00	1,72	35	16	4,26	5,00	1,92

7.1.2.2 Resultados del análisis factorial exploratorio del modelo (datos de docentes y estudiantes)

Tal como comentamos en el capítulo anterior, el tamaño de los datos obtenidos de la aplicación del instrumento condicionó el tipo de análisis posibles para su validación. Así, los requisitos necesarios para la aplicación de un análisis factorial sólo fueron alcanzados por la muestra de estudiantes (N=876). Por ello, el análisis de validación se realizó con los datos de esta fuente, sumados a los docentes (N=51), seleccionando en ese caso los ítems comunes con la fuente de estudiantes.

Cabe destacar que para la realización de los análisis factoriales, tanto exploratorio como confirmatorio, se procedió a eliminar las respuestas de los sujetos que contestando en varias ocasiones "0=no sabe/no contesta" pudieran condicionar los resultados obtenidos.

Del mismo modo, y con el fin de no perder una alta cantidad de respuestas (un 30% eliminando todos los ceros), se llevó a cabo un procedimiento de imputación *ad-hoc* teniendo en cuenta las medianas de las respuestas adyacentes. Esto realizó en los casos que hubiera tres respuestas nulas (ceros) o menos a lo largo del cuestionario. Una vez realizado este proceso, la muestra con la que se pudo trabajar para ambos análisis factoriales fue de 796 sujetos divididos en:

	N válido
Docentes	49
Estudiantes	747
Total	796

Recordamos aquí los ítems y conceptos de las dimensiones teóricas. Recordamos asimismo que dado que la última dimensión, en el caso de los estudiantes, solamente consta de un ítem, fue omitida para el análisis factorial:

Tabla 7.17. Ítems correspondientes a cada dimensión del modelo.

Dimensión	Ítems	Nº de Ítems
Planificación del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje	4-9	6
Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje	11, 13-16	5
Uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación	18-20, 22-25	7
Comunicación e interacción con los estudiantes	27-29, 31-34	7
Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes	38-42	5
Reflexión e investigación sobre la Enseñanza y el Aprendizaje	45	1
		31

Los análisis exploratorios fueron realizados en IBM SPSS (PASW Statistics 18). Se utilizó primero el método de Componentes Principales[113] para reducir la cantidad de variables a un número de factores que facilitaran la interpretación de la información contenida en los cuestionarios.

Asimismo, se realizaron una serie de análisis exploratorios de la información contenida en los cuestionarios con el fin de evaluar el cumplimiento de los supuestos del análisis factorial. Para ello se aplicó en primera instancia un análisis de las correlaciones bivariadas "R de Pearson".

[113] Se ha utilizado también el análisis de ejes principales, cuyos resultados son consistentes en cuanto a número de factores y distribución de los ítems.

Después, se comprobó si existían relaciones inter-ítems con un alto nivel de colinealidad[114], lo cual sería problemático para el análisis porque su presencia puede provocar que la solución factorial resulte redundante y que no se logre convergencia en la estimación del modelo. Para estos efectos se estableció como un nivel inaceptable de colinealidad un indicador correlación bivariada "R de Pearson" igual o superior a 0,8.

No obstante, no se encontró evidencia de niveles inaceptables de colinealidad, puesto que se encontró que ninguna de las correlaciones bivariadas superaba el valor de 0.8. Por ello, no se eliminó ningún ítem en esta fase.

Se encontró en las comunalidades niveles de extracción bajos en tres de los ítems (11, 39 y 42), por lo que se decidió eliminar estos tres ítems a la hora de realizar el análisis factorial. Este análisis de componentes principales nos permite integrar en el análisis factorial sólo los ítems que aporten en la extracción valores mayores de 0,5. Así, la prueba de comunalidades nos llevó a eliminar dichos ítems a la hora de realizar los análisis.

El análisis de componentes principales resultante tiene una medida de adecuación muestral KMO de 0,966[115], lo cual indica que la muestra es altamente adecuada para la realización de un análisis factorial. Por otro lado, la significancia registrada en el test de esfericidad de Bartlett, indica que la matriz de correlaciones se diferencia significativamente (,000) de la matriz identidad, por lo que se puede concluir que existen factores latentes en los datos.

En la Tabla 7.18 se puede apreciar que sólo los primeros tres factores poseen autovalores iguales o superiores a 1, lo que indicaría que sólo éstos tienen el poder explicativo de al menos una variable por sí sola. Éste es el método más utilizado para la selección de la cantidad de factores a extraer. Así se obtiene que estos tres primeros factores explican el 63,52% de la varianza registrada en los datos, lo que se considera aceptable.

[114] La colinealidad o multicolinealidad es un fenómeno en el que dos o más variables en un modelo estadístico están altamente correlacionadas. La colinealidad extrema, es decir las correlaciones bivariadas con valores superiores a 0,8 y la singularidad, es decir variables que correlacionan perfectamente (con un valor 1), producen inconsistencias en el análisis. Véase: Kootstra, 2004.

[115] Una vez eliminados los ítems 11, 39 y 42.

Luego de determinar la cantidad de factores a extraer[116], se ha procedido a rotar la matriz de cargas factoriales, utilizando la rotación de tipo ortogonal Varimax con el método de normalización de Kaiser.

Tabla 7.18. Autovalores y varianza explicada por los factores

Varianza total explicada

Componente		Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
		Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
dimension	1	13,364	49,494	49,494	13,364	49,494	49,494	7,441	27,560	27,560
	2	1,967	7,285	56,780	1,967	7,285	56,780	4,929	18,256	45,816
	3	1,821	6,743	63,523	1,821	6,743	63,523	4,781	17,707	**63,523**
	4	,845	3,130	66,652						
	5	,691	2,560	69,212						
	6	,627	2,323	71,535						
	7	,608	2,251	73,787						
	8	,564	2,090	75,877						
	9	,527	1,953	77,829						
	10	,480	1,778	79,607						
	11	,465	1,722	81,329						
	12	,439	1,627	82,956						
	13	,424	1,569	84,525						
	14	,414	1,533	86,058						
	15	,384	1,422	87,480						
	16	,363	1,346	88,826						
	17	,348	1,291	90,116						
	18	,340	1,258	91,375						
	19	,322	1,192	92,566						
	20	,300	1,111	93,677						
	21	,294	1,088	94,765						
	22	,265	,982	95,748						
	23	,262	,972	96,719						
	24	,249	,921	97,640						
	25	,243	,901	98,542						
	26	,208	,770	99,312						
	27	,186	,688	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

A continuación, se presenta la matriz de cargas factoriales de los componentes rotados (Tabla 7.19). En esta matriz se han suprimido algunas de las cargas factoriales, con el fin de facilitar la interpretación[117].

En la primera columna de esta tabla (Tabla 7.19) se encuentran los ítems, en las siguientes tres columnas, se encuentran el indicador de las cargas factoriales en cada uno de los componentes (factores) de la solución rotada.

[116] Se ha suprimido la matriz de cargas factoriales en los componentes sin rotar, puesto que no aporta más información que la matriz de componentes rotados. Para observar la matriz de componentes sin rotar, véase: Anexo 6.

[117] Para observar la matriz de componentes rotados con todas las cargas factoriales, véase: Anexo 7.

Tabla 7.19. Matriz de cargas factoriales de los componentes rotados.

Matriz de componentes rotados[a]			
	Componente		
	1	2	3
item 4. Elabora en su guía de aprendizaje / syllabus criterios para la evaluación formativa de los resultados de aprendizaje.	,313	,713	,292
item 5. Elabora en su guía de aprendizaje / syllabus criterios para la evaluación sumativa de los resultados de aprendizaje.	,323	,742	,249
item 6. Establece en su guía de aprendizaje / syllabus las evidencias que deben lograr los estudiantes al finalizar el curso.		,801	
item 7. Especifica en su guía de aprendizaje / syllabus las actividades para las horas presenciales/ directas de acuerdo a los resultados de aprendizaje definidos.	,192	,810	,
item 8. Especifica en su guía de aprendizaje / syllabus las actividades para las horas mixtas/ talleres de acuerdo a los resultados de aprendizaje definidos.	,250	,749	,217
item 9. Especifica en su guía de aprendizaje / syllabus las actividades de autoaprendizaje para que los estudiantes las desarrollen en su tiempo autónomo/ indirectas.	,273	,681	,241
item 13. Implementa métodos y técnicas de enseñanza que permiten la integración de los distintos saberes implicados en el curso.	,628	,384	,287
item 14. Implementa métodos y técnicas de enseñanza que promueven la participación activa de los estudiantes.	,710	,281	,238
item 15. Implementa métodos y técnicas de enseñanza que promueven la iniciativa de los estudiantes en las tareas y trabajos a realizar.	,626	,319	,333
item 16. Implementa nuevos métodos y técnicas de enseñanza que ayudan al estudiante a un aprendizaje profundo.	,620	,308	,353
item 18. Utiliza en su curso entornos de aprendizaje virtuales disponibles en la Universidad.	,287	,	,673
item 19. Utiliza software educativo para la enseñanza.			,748
item 20. Utiliza distintos formatos y recursos TIC para la elaboración de material didáctico en su curso.	,288	,284	,721
item 22. Utiliza las TIC para potenciar el aprendizaje autónomo de los estudiantes.	,352	,204	,661
item 23. Desarrolla actividades de grupos cooperativos a través de espacios virtuales y/o en la plataforma.			,749
item 24. Usa las TIC para retroalimentar los avances, fomentando la comunicación con sus estudiantes.	,363	,251	,645
item 25. Utiliza las TIC para apoyar los procesos de evaluación de los aprendizajes.	,267	,257	,736
item 27. Utiliza, durante la clase, una comunicación que promueve altas expectativas respecto del aprendizaje de todos sus estudiantes.	,735	,247	,201
item 28. Muestra empatía con sus estudiantes para obtener de cada uno de ellos lo mejor de sí.	,746		,267
item 29. Mantiene un trato respetuoso con todos los estudiantes evidenciando un adecuado equilibrio entre las exigencias docentes y la cercanía con el curso.	,758		
item 31. Genera un ambiente propicio para el dialogo con los estudiantes, mediante la formulación de preguntas, reflexiones, cuestionamientos, entre otros.	,815		
item 32. Responde de manera directa y comprensible a las preguntas de los estudiantes.	,765		,211
item 33. Integra en sus clases las propuestas o ideas fundamentadas por sus estudiantes.	,730	,229	,241
item 34. Comunica el avance logrado por sus estudiantes para estimular el interés y motivación por el aprendizaje.	,682	,303	,244
item 38. Evalúa a los estudiantes de acuerdo a evidencias claras y coherentes con los resultados de aprendizaje de su curso.	,584	,421	,298
item 40. Utiliza instrumentos de evaluación, formativa y sumativa, coherentes con las competencias y resultados de aprendizaje de su curso.	,500	,485	,356
item 41. Retroalimenta los resultados obtenidos por sus estudiantes en las evaluaciones a lo largo del proceso para evidenciar aciertos y desafíos.	,559	,326	,290
Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.			
a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.			

Así, se puede apreciar que existe un claro patrón en la distribución de las cargas factoriales, aunque se presentan algunas ambigüedades en ciertos ítems. La presencia de cargas factoriales muy similares en dos ítems puede indicar la existencia de correlaciones entre los factores extraídos.

Los ítems que encontraríamos claramente diferenciados serían, en primer lugar, los ítems relacionados con la dimensión de planificación de la enseñanza-aprendizaje. En segundo lugar (color anaranjado), estarían los ítems relacionados con la implementación de la enseñanza-aprendizaje en general. Tanto la implementación de estrategias, como la

comunicación con el estudiante, como la evaluación quedan representadas en la misma dimensión. Por último queda diferenciada la dimensión vinculada al uso pedagógico de las TIC.

Por ello, luego del análisis exploratorio se ha definido la siguiente estructura con tres factores, a saber:

- **"Implementación de la enseñanza-aprendizaje (estrategias, comunicación y evaluación)"**, que es el primer factor extraído y engloba 14 ítems y explica la mayor cantidad de varianza común registrada en los datos (27,56%).
- **"Planificación de la enseñanza-aprendizaje"**, que es el segundo factor extraído, que contiene 6 ítems y explica el 18,25% de la varianza registrada.
- **"Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación"**, es el tercer factor definido, el cual contiene 7 ítems y explica el 17,71% de la varianza registrada.

7.1.2.3 Resultados del análisis factorial confirmatorio del modelo (datos de docentes y estudiantes)

Obtenidos los resultados del análisis factorial exploratorio, se quiso contrastar la validez del modelo propuesto en su estructura original, y por ello se llevó también a cabo un análisis factorial confirmatorio. El análisis del modelo original arrojó los resultados que mostramos en la Figura 23.

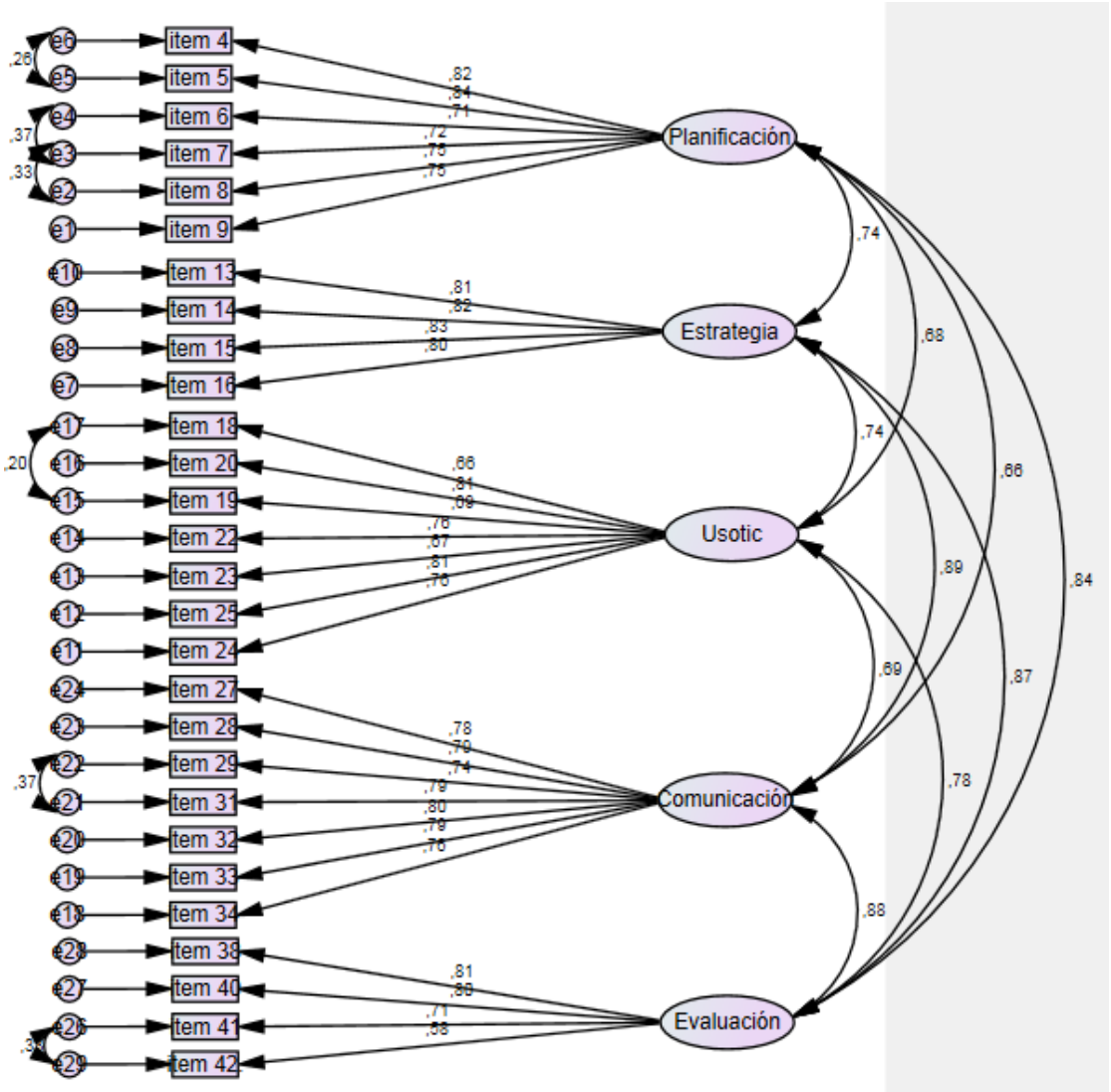


Figura 23. Cargas estandarizadas para el modelo confirmatorio de 5 factores de competencias docentes.

Como se puede observar a partir tanto de la Figura 23 como de la Tabla 7.20, fueron eliminados los ítems 11 y 39, por los problemas surgidos en los niveles de extracción. El ítem 42 se quiso dejar en el modelo debido a su importancia conceptual (relacionado, junto con el ítem 41, con la retroalimentación de los aprendizajes). Después se llevó a cabo un análisis de covarianza de los errores pertenecientes a cada variable, y se procedió a correlacionar dichos

casos. Una vez realizado este paso se ejecutó el modelo. Los resultados estandarizados sobre las cargas factoriales de cada uno de los ítems muestran buenas cargas hacia su factor, como se aprecia en la Tabla 7.20.

Tabla 7.20. Coeficientes de regresión estandarizados.

			Coeficientes
item9	<---	Planificación	,748
item8	<---	Planificación	,754
item7	<---	Planificación	,716
item6	<---	Planificación	,708
item5	<---	Planificación	,836
item4	<---	Planificación	,819
item16	<---	Estrategia	,804
item15	<---	Estrategia	,827
item14	<---	Estrategia	,820
item13	<---	Estrategia	,815
item24	<---	Usotic	,761
item25	<---	Usotic	,806
item23	<---	Usotic	,668
item22	<---	Usotic	,763
item19	<---	Usotic	,692
item20	<---	Usotic	,805
item18	<---	Usotic	,657
item34	<---	Comunicación	,763
item33	<---	Comunicación	,792
item32	<---	Comunicación	,799
item31	<---	Comunicación	,793
item29	<---	Comunicación	,743
item28	<---	Comunicación	,787
item27	<---	Comunicación	,782
item41	<---	Evaluación	,707
item40	<---	Evaluación	,802
item38	<---	Evaluación	,808
item42	<---	Evaluación	,581

Los índices de ajuste del modelo son presentados en la Tabla 7.21, donde se observan los resultados para los cinco factores de competencias docentes propuesto. En primer lugar observamos que el valor de chi-cuadrado resulta significativo. Este resultado no apoyaría la hipótesis de que se trata de un buen modelo. Sin embargo, encontramos que distintas investigaciones han hallado que las muestras grandes provocan una hipersensibilidad en este índice, por lo que se necesitan considerar otras medidas para la interpretación del modelo (Kaplan, 2009 en Troncoso, 2015)[118].

[118] No se pudo acceder a la fuente original.

Así, las medidas CFI (p≥.95), TLI (p≥.90) y RMSEA (p≤.10) muestran resultados positivos sobre el ajuste del modelo. Asimismo, el índice PCLOSE (p≥,05) apoya también la cercanía de ajuste del modelo. En cuanto a los índices de bondad de ajuste GFI y PGFI, observamos que son altos a pesar del tamaño de la muestra (N=796), lo cual puede definirse como muy positivo (Hu y Bentler, 1999).

Tabla 7.21. Indicadores de bondad de ajuste del modelo de medición confirmatorio de 5 factores de competencias docentes.

Modelo		
Test chi-cuadrado	Valor χ^2	969,621
	Grados de libertad	334
	p-valor	,000
RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)	RMSEA	,049
	PCLOSE	,683
Comparaciones estándar: CFI/TLI	CFI	,959
	TLI	,953
Bondad de ajuste	GFI	,921
	PGFI	,758

Asimismo, el índice CMIN/DF es de 2,903, es decir, cerca de ser excelente. Además, el índice AIC (1113,62) es menor que en otros modelos probados con la eliminación de ítems, lo cual atribuye mayor parsimonia a este modelo (Hooper, Coughlan, y Mullen, 2008).

Como podemos observar, excepto el test Chi-cuadrado (en las condiciones relativas mencionadas anteriormente), todos los test correspondientes al ajuste del modelo resultan apropiados, con valores excelentes en muchos de los casos. A pesar de la alta covarianza entre las variables, lo cual ya conocíamos a partir del Análisis Factorial Exploratorio, así como el alto número de ítems, el modelo planteado resulta obtener una alta bondad de ajuste. De este modo, podemos confirmarlo para la evaluación de las competencias docentes básicas.

7.1.2.4 Resultados del análisis de fiabilidad

Para analizar la fiabilidad de los cuestionarios se ha calculado el alfa de Cronbach por cada uno de los factores extraídos en el análisis factorial, lo cual busca determinar el grado de consistencia interna de los resultados, es decir el grado en que las variables (o ítems) covarían.

En la Tabla 7.22 se presenta el resumen del análisis realizado. Los resultados indican que los cinco factores presentan altos niveles de fiabilidad con valores de alfa cercanos o superiores a 0,9. Asimismo, el nivel de correlaciones promedio es superior a 0,6 en todos los factores, siendo el factor 2 el que registra el nivel de correlaciones promedio más alto. En cuanto a las correlaciones entre los ítems en particular con el factor (test), en todos los ítems

se registran correlaciones superiores a 0,5[119]. Incluso el ítem 42, el más problemático en los distintos análisis, muestra una correlación particular con el factor de 0,575.

Tabla 7.22. Resumen del análisis de fiabilidad de los factores del cuestionario.

Factor	Ítems	Promedio de inter-correlaciones	Alfa de Cronbach
1. Planificación de la E-A	4-9	,738	,905
2. Implementación de Estrategias de enseñanza-aprendizaje	13-16	,755	,887
3. Uso pedagógico de las TIC	18-20, 22-25	,693	,892
4. Comunicación e interacción con el estudiante	27-29, 31-34	,747	,917
5. Evaluación de los aprendizajes	38, 40-42	,666	,853

Además, el índice Alfa de Cronbach en todos los casos disminuye si se elimina el elemento, lo cual apoya cada ítem de la escala. En definitiva, de este análisis se desprende que los factores poseen un alto grado de consistencia interna.

[119] Para más detalles acerca del análisis de fiabilidad, véase: Anexo 8.

7.2 Resultados del estudio cualitativo

Tras aplicar el procedimiento de estudio basado en la recogida de datos cualitativa sobre las percepciones y opiniones de los docentes participantes en el estudio cuantitativo previo, pudimos obtener los resultados de las entrevistas semi-estructuradas realizadas. Como detallamos en la metodología (capítulo anterior), los datos de las entrevistas fueron registrados mediante grabación de audio y transcritos para su análisis con el software Atlas.ti, basado en la metodología de la teoría fundamentada (ver Anexo 9 con transcripción de todos los códigos).

A partir de este trabajo, se pudieron obtener los resultados para los objetivos que recordamos:

- OBJETIVO 4: Contrastar el punto de vista que manifiestan los docentes con respecto a las competencias docentes que plantea el modelo.
- OBJETIVO 5: Describir las percepciones y experiencias del profesorado sobre la evaluación de la función docente en la universidad.
- OBJETIVO 6[120]: Proponer cambios y mejoras al modelo de competencias docentes a partir del análisis de datos del estudio cualitativo.

En este caso, la muestra participante fue descrita en el apartado dedicado a la metodología, y la muestra invitada fue la misma muestra que finalmente participó en el estudio, es decir, 31 docentes[121] de los 51 participantes en la aplicación del modelo de evaluación de competencias docentes básicas (21 de la Universidad 1/UCT y 10 de la Universidad 2/UCSC).

Cabe señalar que a lo largo de estos apartados encontraremos dos tipos de tablas. En primer lugar encontraremos tablas explicativas de las categorías del análisis cualitativo realizado. Así, en éstas encontraremos los códigos encontrados y el número de citas por código. Después son explicadas cada una de las tablas de resultados. En segundo lugar, encontraremos un tipo de tabla más específica en algunos puntos. Estas tablas han sido llamadas de "co-ocurrencias"[122] refiriéndose a dos códigos que han sido agrupados en una misma cita. En ese caso diremos que los códigos co-ocurren, lo que ayuda a analizar y comprender los resultados, y con ello la realidad de estudio.

[120] Los resultados sobre este objetivo se presentan de manera concreta en la discusión, tras el análisis de cada apartado, con título "Sugerencias y Aplicaciones Prácticas sobre los resultados relacionados con…".

[121] Solamente una persona, que sería la participante 32, no permitió la grabación. Por motivos de rigurosidad de la investigación fue eliminada de la muestra del presente estudio.

[122] Se trata de una opción llamada así por el software Atlas.ti.

Con todo, presentamos en detalle los resultados referentes a cada uno de los objetivos definidos.

7.2.1 Resultados relacionados con el OBJETIVO 4.1.: Diferenciar las opiniones en forma de ventajas y mejoras sobre el diseño del sistema de evaluación implantado.

En primer lugar, se preguntó al profesorado acerca de su opinión sobre la herramienta de evaluación de 360º. Asimismo, la pregunta estaba abierta a las sugerencias de mejora que pudieran haber detectado:

- ¿Qué valoración realizaría Ud. del sistema de evaluación docente propuesto? ¿Qué ventajas e inconvenientes le ve?

De este modo, se obtuvieron respuestas focalizadas en el enfoque de la herramienta, así como sobre su contenido. Asimismo, se pudieron recoger aquí algunas opiniones sobre el aspecto metodológico de la aplicación. Observamos a continuación una tabla de códigos que resume los resultados de esta categoría llamada "Ventajas y sugerencias sobre el instrumento de evaluación de 360º.

Tabla 7.23. Resumen de resultados de códigos de la categoría "Ventajas y sugerencias sobre el instrumento de evaluación de 360º"

Categoría: Ventajas y sugerencias sobre el instrumento de evaluación de 360º.				
	VENTAJAS		**MEJORAS**	
Aspecto	**CÓDIGO** (en orden de fundamentación descendente)	**Nº citas**	**CÓDIGO** (en orden de fundamentación descendente)	**Nº citas**
Enfoque de la herramienta	2 códigos	91	3 códigos	83
Contenido de la herramienta	3 códigos	41	1 código	8
Aplicación de la herramienta	1 código	5	5 códigos	63

Como se puede observar en la Tabla 7.23, para el análisis de resultados sobre el instrumento de evaluación 360º se han desglosado los resultados sobre las ventajas identificadas y sugerencias propuestas en tres subcategorías. En primer lugar, mostramos un apartado referido a los resultados recogidos acerca del enfoque de la herramienta de evaluación de 360º. En esta sección se analizan las citas relacionadas tanto con ventajas como con mejoras a realizar según los profesores/as. En el caso de las ventajas se han identificado 2 códigos que engloban un total de 91 citas. En cuanto a las mejoras, en este apartado se

identificaron 83 citas que han sido repartidas en 3 códigos (descripción de los resultados en "Sobre el enfoque de la herramienta" (p.268). En segundo lugar, encontraremos los resultados clasificados como "Sobre el contenido de la herramienta" (p.276). En este caso, los resultados muestran 41 citas agrupadas como percepciones positivas o ventajas, así como 8 citas en relación a elementos negativos acerca de algún elemento del contenido de la herramienta. Por último, encontramos 5 citas positivas sobre la aplicación de la herramienta, frente a un total de 63 citas que sugieren algún tipo de mejora con respecto a la aplicación de la evaluación 360º. Estas citas han sido distribuidas en 5 códigos que se describen en el apartado "Sobre la aplicación de la herramienta" (p. 279).

7.2.1.1 Sobre el enfoque de la herramienta

La mayoría de referencias fueron dirigidas hacia la percepción de la importancia de ser evaluado por más de una fuente. Asimismo, esto despertó opiniones sobre la potestad de otras fuentes para evaluar el trabajo del docente.

Tabla 7.24. Resultados de códigos de la categoría "Ventajas y sugerencias sobre el instrumento de evaluación de 360º", Subcategoría "Enfoque de la herramienta".

Categoría: Ventajas y sugerencias sobre el instrumento de evaluación de 360º. Subcategoría: Enfoque de la herramienta.				
	VENTAJAS		**MEJORAS**	
Aspecto	**CÓDIGO** (en orden de fundamentación descendente)	**Nº citas**[123]	**CÓDIGO** (en orden de fundamentación descendente)	**Nº citas**
Enfoque de la herramienta	Ventaja: Evaluación de otros agentes o autoevaluación	60	Mejoras: Conocimiento agentes sobre mi desempeño docente	59
	Ventaja: evaluación positiva herramienta o proceso	31	Mejoras: Combinación con otros métodos	17
			Mejoras: evaluar otros elementos	7

En lo que respecta al *enfoque de la herramienta,* encontramos hasta 91 citas positivas sobre el instrumento de evaluación (Tabla 7.24), donde las personas entrevistadas mencionaron dos aspectos sobre la herramienta. En primer lugar, encontramos 60 citas donde se expresó como positivo el hecho de ser evaluado por distintos agentes, lo cual aporta una

[123] Se pretende clarificar en esta primera tabla sobre resultados cualitativos que no se pretende cuantificar los resultados obtenidos. Siguiendo una metodología cualitativa, resultados con menor número de citas también serán importantes para el presente análisis. Sin embargo, creemos que la visualización de los datos en este formato puede aportar al lector una idea global de las cuestiones más más tratadas o referidas por parte de las personas entrevistadas.

visión más amplia sobre el desempeño del docente, así como fiabilidad a la información en la que se basa una evaluación. Asimismo, entran en este apartado percepciones positivas sobre la herramienta para la autoevaluación de la propia docencia. También se pueden encontrar 31 citas en las que se valora positivamente la herramienta y/o el proceso de evaluación llevado a cabo en la aplicación piloto del instrumento de evaluación docente de 360º. Por ello, podemos observar que la herramienta fue percibida como útil y que se realizaba desde un enfoque que les parecía adecuado.

> "La verdad es que me parece que es una buena manera de evaluar a los profesores. Creo que a veces, sólo la perspectiva del estudiante es un poco sesgada. Creo que la herramienta permite mirar al docente desde distintos puntos de vista, y eso me parece una fortaleza." (11:38 y 11:39)

Como se puede observar en la opinión de la profesora 11, el hecho de ser evaluado por más de una fuente aporta fiabilidad a la valoración del profesorado sobre la evaluación de su desempeño. De hecho, se trata del elemento más valorado entre las innovaciones que aporta el instrumento.

En la sección de mejoras sugeridas sobre este elemento más relacionados con el enfoque de la evaluación, encontramos 59 citas en las que los docentes expresaron su duda en cuanto al conocimiento que podrían tener los demás agentes evaluados a la hora de valorar su desempeño docente. Se trata pues de un aspecto que ha despertado una alta controversia en el discurso de los docentes, como analizamos a continuación.

Siguiendo con el enfoque de la herramienta, aparecen también 31 citas en las que la herramienta o el proceso llevado a cabo fueron evaluados de manera positiva, que no incluyen la ventaja de ser evaluado por otras fuentes (código anterior).

> "Le veo una ventaja esencial. Es más, esa ventaja incluso tapa las desventajas. La ventaja que veo es que obliga a la institución, llámese universidad, llámese Facultad, a un proceso continuo de autoevaluarnos en nuestro desempeño docente. (…)" (28:39)

> "Estaban todas las áreas que quería evaluar, estaban bien definidas. También estaban bien agrupadas." (14:30)

En contraposición a este código encontramos como sugerencias de mejora la percepción de que es necesario combinar esta herramienta de evaluación de 360º con otros métodos o instrumentos de evaluación. De las 17 citas referidas a la sugerencia de combinación de la evaluación 360º (ver Tabla 7.24) con otros métodos evaluativos, presentamos a continuación (Tabla 7.25) las propuestas concretas que se pudieron recoger:

Tabla 7.25. Co-ocurrencias destacadas del código "Mejoras: Combinación con otros métodos".

	Mejoras: Combinación con otros métodos
Co-evaluación mediante co-observación	6
Observación en aula de experto/a	6
Entrevista de retroalimentación	3

Encontramos la evaluación mediante la observación de la docencia entre pares como una de las opciones que mejorarían la evaluación. Asimismo, la observación en el aula por parte de un experto previamente formado, se presenta como otra de las opciones más barajadas por los docentes como método que mejoraría su evaluación.

El profesor 29 lo contextualiza de la siguiente manera, y habla de un piloto que se realizó en la Universidad 2 sobre la combinación con otros métodos de evaluación:

> "El aula en nuestra universidad, sigue siendo un asunto cerrado en que el académico en la reunión te puede decir '¡Sí! Yo favorezco las metodologías activas, yo trabajo con mis alumnos. Mis alumnos reflexionan muy bien' Y si yo voy a ver el Syllabus, el Syllabus detalla... Pero una vez que el académico llega al aula, eso es una caja negra. Nadie se ha metido en eso. (…) Nosotros habíamos dado un pequeño paso. Un pequeño paso era que en el CID, que es el centro de capacitación docente, el académico no recibía la certificación si no existía un seguimiento a nivel de aula. Es decir, habíamos logrado aceptar que el académico recibiera la visita de pares, no estoy hablando de profesionales, sino de pares, que pudieran evaluar lo que estaba desarrollándose ahí. Y eso yo sentía que era un gran paso." (29:33)

Por otro lado, otros docentes hablan de este tipo de observaciones, tanto entre pares como de profesionales expertos:

> "Sería ideal poder contar con estrategias que recojan información basada en la observación. Observación directa en el aula, para que pueda también tener una opinión que capte de forma más consistente, no sólo el punto de vista sino la práctica, la práctica docente." (6:18)

> "Yo creo que el acompañamiento sirve. Por ejemplo, una de las cosas que (…) algunos profesores hicimos una pasantía en Japón y vimos lo que es el estudio de clases, por ejemplo. Uno con estudio de clases visita al colega, ve cómo hace la clase, la critica, la conversan... Pienso que ahí uno se da cuenta, ahí sí, (…) ahí uno sabe lo que está ocurriendo efectivamente con el colega dentro de la sala de clases con su docencia, con su preparación. (…)" (9:35)

Por último, se recogieron 3 citas en las que la propuesta trataba de una entrevista de retroalimentación con el docente, en la que éste pueda presentar evidencias acerca de los criterios evaluados:

> "En el fondo, que haya una retroalimentación, y haya una posibilidad de decir 'mira, esto que opinan los estudiantes, esto no, esto sí, en esto sí creo que puedo mejorar, en esto tenemos otras evidencias de que no es así, etc.' Eso cerraría un poco. Incluso, yo planteaba que hubiera una intervención del CeDid, con cada académico para ver si realmente debiera mejorar en algo." (18:88)

Asimismo, encontramos 7 citas en las que los docentes proponen evaluar otros elementos de la docencia. En ocasiones los docentes opinan que también debiera ser evaluado su dominio del contenido de la materia, o su desempeño en gestión, por ejemplo.

> "Esto está centrado en nuestro ejercicio como docentes. Porque también hay muchas tareas que están asociadas, y que tanto las perciben los estudiantes, como mis superiores directos, y que no en sí están sólo involucradas en la docencia. Y que también afectan positiva o negativamente en la docencia. Otros aspectos asociados con la investigación, la gestión... creo que también debieran... implícitamente van a tener una repercusión en mi docencia, pero que no están consideradas en el instrumento." (13:38)

Asimismo, encontramos que sobre el desempeño docente también proponen algunas competencias que no son evaluadas por la herramienta. Esta cuestión es analizada en el apartado sobre la definición del perfil docente (p.122).

7.2.1.1.1 Los agentes de evaluación

Dada la alta tasa de respuestas encontradas tanto sobre las ventajas percibidas de ser evaluado por más de una fuente, como sobre la duda declarada sobre el conocimiento que tienen los distintos agentes para evaluar el desempeño del docente, quisimos profundizar en estos resultados. Así, quisimos contabilizar las relaciones de estos dos códigos dependiendo del tipo de agente al que se refiriera.

Dado que existían 5 fuentes de evaluación (autoevaluación, pares, estudiantes, jefe y decano), se buscaron las co-ocurrencias entre los dos códigos referidos a la evaluación de distintas fuentes y los distintos agentes de evaluación, con el fin de encontrar información más específica y profunda acerca de esta percepción.

Tal como señala la Tabla 7.26, existen diferencias en la relación que realizan los docentes sobre la pertinencia de los distintos agentes evaluadores. En dicha tabla se puede observar que dependiendo de a qué agente se refieran, los docentes perciben que es positiva la evaluación de una fuente (ventaja), o más bien creen que ese agente no estaría en posición de evaluarle (mejora).

Tabla 7.26. Co-ocurrencias de los códigos "Mejoras: Conocimiento agentes sobre mi desempeño docente" y "Ventajas: Evaluación de otros agentes" con los diferentes agentes evaluadores.

	Mejoras: Conocimiento agentes sobre mi desempeño docente	Ventaja: Evaluación de otros agentes	TOTALES
Decano/a	20	5	25
Estudiantes	2	17	19
Jefe/a	13	27	41
Pares	19	21	40

A continuación se realiza un análisis de los resultados observados en esta tabla con el fin de profundizar en el significado de las percepciones de los docentes, concretamente sobre este aspecto del enfoque de la herramienta.

A. Decano/a

De manera más específica, podemos observar en la tabla que en lo que respecta al decano/a existe una mayor sensación de que éste no tendría la información adecuada para evaluar el desempeño de los docentes. De hecho, de los 16 docentes que se refirieron a este tema específico, 15 de ellos comentaron su desacuerdo o pusieron en duda la fiabilidad en las respuestas de su decana/o, si bien 4 de ellos también lo apuntaron como un elemento positivo. Un único docente hizo una referencia positiva al hecho de que el instrumento incluyera al decano/a. Así lo explicitan y desarrollan algunos profesores:

> "Ahora, en mi caso particular, qué no me pareció. Me tenía que evaluar mi decana, que está recién llegada a la facultad, y con la cual yo nunca he conversado. He estado en reuniones donde ella ha estado, pero ella no creo que sepa, a menos que sepa por los resultados de mi evaluación docente (la otra encuesta actual), y por mi jefa directa que es la jefa de departamento. Pero no hay un acercamiento, porque no se ha dado, o sea, no estoy criticando la labor de la decana, sino las circunstancias. Entonces, cuando se nos presentó esta evaluación, yo sabía que mi decano era parte de la evaluación, no creo que ella tenga mucho conocimiento sobre mi desempeño docente." (3:33 y 3:35)

> "Yo estoy satisfecha diría, pero me parece que hay elementos, como por ejemplo 'quién evalúa' este 360. Quién evalúa, creo yo que pudieran ser cuestionables. Porque en mi caso por ejemplo, la nota más baja la tuve de la decana, pero ella particularmente no sabe cómo yo trabajo, y hay preguntas que están muy focalizadas al desarrollo de las clases. Por lo tanto, ella no tiene la información sobre cómo yo me desempeño. Por tanto, si se implementa un instrumento como este, ella tendría que eventualmente ir a cada clase, para conocer a cada uno de los docentes. Y creo que es poco factible." (11:33 y 11:44)

Como observamos en el ejemplo de las profesoras 3 y 11, estos declaran que sus decanas no estarían en posición de dar una información rigurosa o fiable acerca de su

desempeño en docencia. Con ello, podemos decir que podría necesitarse un replanteamiento en lo que se refiere a la pertinencia de la evaluación del decano/a en este proceso. Dado que se trata de las competencias enfocadas en el proceso de docencia del profesor/a (es decir, el perfil de este instrumento no se refiere a las labores de investigación o gestión), cabría preguntarse hasta qué punto los decanos/as actuales están involucrados en el quehacer profesional del aula de sus docentes.

B. Estudiantes

Los docentes no realizaron una alta tasa de respuesta en este apartado debido a que los estudiantes también están involucrados en la evaluación docente previa, por lo que no suponía una novedad que representara la evaluación "de otros agentes". Aun así, se recogieron aquí 19 citas en las que los docentes hicieron referencia a los estudiantes en este apartado. Lo que sí observamos claramente es que 17 de las 19 referencias que realizaron los docentes acerca de la pertinencia de ser evaluados por este agente fueron positivas hacia el agente de los estudiantes. De este modo, podemos decir que los estudiantes son aceptados como agente evaluador, si bien existen sugerencias de mejora acerca de los posibles sesgos de ser evaluado solamente por los estudiantes, tal como se analiza en el apartado "Mejoras relacionadas con la fuente de los estudiantes" (p.283).

C. Jefe/a director/a

Los resultados referentes al jefe/a o director/a presentan el mayor número de citas, y al mismo tiempo la mayor diversidad en las respuestas. Tal como muestra la Tabla 7.26, un total de 41 citas que se refirieron al director/a, se trata del agente que mayor incidencia tuvo en el discurso de los docentes. Como hemos citado, las respuestas de ven más distribuidas entre los dos códigos de comparación. Por un lado, en 27 ocasiones se vio relacionado el agente "jefe/a o director/a" con una opinión positiva, relacionándolo como ventajoso y pertinente a la hora de ser evaluado por varios agentes.

> "Tal vez sí el director, el director de unidad, claramente tiene que conocer a su gente. (…)" (12:20)
>
> "Me parece bueno también que participe mi director de carrera." (13:43)
>
> "Y obviamente, de tu director sí. Porque anteriormente no teníamos ningún tipo de referencia, la universidad sólo considera o tiene un instrumento para el estudiante, y el director es el que tiene que conocer lo que uno hace... Si tu jefe, él te contrata, él te dice cómo tienes que mejorar, y es muy bueno que esté. (…)" (14:43)

> "Nosotros tenemos un jefe directo que es el jefe del departamento, que tiene más conocimiento de lo que uno hace porque uno está constantemente conversando con él." (22:38)

Tal como queda reflejado en las citas, los docentes reclaman o apoyan una implicación activa de sus directores/as como agentes relevantes en la evaluación de su desempeño.

Por el contrario, una vez más se dan co-ocurrencias, en este caso 13, a la hora de plantearse al jefe directo como evaluador del desempeño docente. Por tanto, en el caso de los jefes/as observamos que la opinión es más positiva. En este caso, de hecho, las opiniones de mejora van relacionadas en muchas ocasiones hacia un empoderamiento de los jefes/as en la docencia de los profesores/as, con el fin de tener la información pertinente para realizar una evaluación fiable.

> "(…) Porque en el caso por ejemplo de los directivos, se han venido recién instalando, y por lo tanto la evaluación que hacen es más bien con el cuidado interferir dentro de la evaluación."
>
> (7:46)
>
> "Y lo otro es que los directores tampoco te ven. Ahora, mi observación es que no da el tiempo. Con los directores, yo no sé si es posible que los directores puedan observar a todos los profesores. A nosotros no nos da el tiempo, porque los directores igual están haciendo clases (…)" (21:38)

Como observamos en las citas, en general las respuestas sobre la pertinencia del jefe/a como evaluador se relacionaron, por un lado, con aspectos de tipo administrativo (cambio de director/a, nuevos departamentos, etc.) que los docentes percibieron como obstaculizadores de una evaluación fiable. Por otro lado, las respuestas se relacionaron con el hecho de que los directores no tengan tiempo suficiente dentro de sus funciones para llevar un seguimiento de los docentes de su departamento, lo que de nuevo supondría un impedimento para una evaluación de calidad.

Asimismo, en el caso de los directores/as también encontramos cierta diversidad en el rol desempeñado según el docente entrevistado. Así, cuando un profesor/a siente que su jefe/a está implicado en sus labores de docencia, es común que esté de acuerdo con ser evaluado por este agente. Sin embargo, en los casos en los que, debido a diferentes circunstancias, el profesor percibe que su jefe no conoce su desempeño docente, la respuesta estuvo más relacionada con un rechazo de este agente como evaluador, así como con una petición de empoderamiento de éste hacia esta función.

> "Me parece que en general, tanto con los pares como con las autoridades, si se quiere considerar la opinión de ellos, entonces hay que hacer esfuerzos para que ellos efectivamente tengan información que entregar. De lo contrario siguen siendo los estudiantes los únicos sujetos que pueden decirte qué es lo que está pasando en el aula de clase (…). Tuve un problema también fáctico y es que se había cambiado el director de carrera recién. Entonces, quien era efectivamente mi jefe directo en ese momento ignoraba completamente, pero en ese caso súper justificadamente. Entonces contestó la que había sido directora hasta entonces, con quien sí mantengo muy buenas relaciones, (…) De hecho el material lo solemos preparar juntas. En ese caso en particular, lo que pasa es que tenemos una relación laboral muy cercana (…) Claro, se daban todas las condiciones para que ella tuviese información respecto de lo que yo hacía." (19:33 y 19:35)

Asimismo, los docentes propusieron distintas vías para la evaluación además de la herramienta de estudio, como se pudo observar al comienzo de este apartado "sobre el enfoque de la herramienta" (p.268). Esto refleja de nuevo su interés por la valoración e implicación de sus jefes/as en su quehacer y desarrollo docente.

D. **Pares**

En el caso de los pares o colegas, se observa de nuevo un alto interés acerca de la evaluación de éstos, contando con un total de 40 citas relacionadas con la participación de estos agentes en el proceso de evaluación de 360º. En lo que respecta a las co-ocurrencias de la relación entre la referencia a los pares y los dos códigos sobre la importancia de los agentes de evaluación, los resultados son muy similares.

De este modo, encontramos 19 citas donde los docentes perciben como insuficiente el conocimiento que tienen sus pares sobre su desempeño docente. Al mismo tiempo, fueron 21 las citas en las que este agente fue percibido como positivo para completar la evaluación de la docencia.

> "Lo otro que valoro es el tema de mis pares. Uno comparte con ellos." (2:35)

> "Sí mis colegas, porque con algunas hemos compartido clases, nos hemos... Por una actividad anterior que hubo acá, por el diplomado, con una de mis colegas, yo fui a su clase como observadora, y ella vino a la mía. Después tuvimos una evaluación conjunta, y eso fue súper enriquecedor." (3:34)

En el caso de la fuente de los colegas, los motivos por los que los profesores/as sentirían desacuerdo se encuentra en el nivel de información que deberían tener sus colegas sobre su desempeño en el aula o fuera de ella.

> "Les puedes pedir pronunciamientos más generales a tus colegas, relaciones humanas, relaciones personales... Pero lo que pasa en la intimidad del aula pues no lo conocen. O en la intimidad de la disciplina, pues tampoco." (4:29)

> "Ahí algunos colegas me comentaron que estaban un poco inseguros porque en realidad no sabían qué decir del otro. Y que, por lo menos nosotros en la carrera, tampoco tenemos muchas instancias de compartir lo que hacemos. Que es, al momento de preguntarlo, de la evaluación, esa evaluación puede ser subjetiva, o que a lo mejor para no perjudicar tú le colocas que tiene mayor elemento en un puntaje, y por lo tanto no tienes referencia concreta de alguna acción..." (14:41)

> "Lo otro, los pares. Los pares constituyen personas que hacemos prácticamente el mismo tipo de docencia, pero siempre que nos articulemos, porque si trabajamos solos no van a saber mucho de cómo yo trabajo. Lo pueden intuir, pero si no tenemos un trabajo colegiado, difícilmente se van a dar cuenta de la amplitud, del alcance de mi trabajo. (…)" (31:44)

Asimismo, habría que incluir en este caso un elemento que se refiere a la elección del par como adecuado para la evaluación. A este respecto, encontramos opiniones variadas, dependiendo de la percepción de trabajo cooperativo que tengan los docentes.

> "(…) Tus pares de alguna manera, como uno los escogió, también ellos saben lo que uno hace. (…)" (28:32)

> "(…) el amigo que uno seleccionó, o el colega, o el jefe, puede que sea muy afín a uno. Y entonces dice: 'no, este me cae bien', puede ser por amistad. (…)" (30:32)

De esta manera, se puede observar que son muchos los profesores/as que relacionan este elemento con la necesidad de reflexión cooperativa o de trabajo colegiado, un aspecto cuya relevancia y preocupación también queda patente en otros apartados (ver apartado Definición del perfil docente, p.122).

7.2.1.2 Sobre el contenido de la herramienta

Como elemento más importante sobre el contenido encontramos que los docentes opinan que el instrumento de evaluación de 360º planteado mejora la herramienta existente en la actualidad en la institución para la evaluación docente. Detallamos en la Tabla 7.27 los resultados sobre esta subcategoría.

Sobre el *contenido de la herramienta*, encontramos una opinión general positiva donde los docentes afirman que la herramienta mejora la anterior evaluación. Cuando el profesorado entrevistado se refiere al instrumento actual de evaluación docente, esta es más negativa, dando importancia al hecho de ser evaluados por una sola fuente, sus estudiantes.

Tabla 7.27. Resultados de códigos de la categoría "Ventajas y sugerencias sobre el instrumento de evaluación de 360º", Subcategoría "Contenido de la herramienta".

Categoría: Ventajas y sugerencias sobre el instrumento de evaluación de 360º. Subcategoría: Contenido de la herramienta.				
	VENTAJAS		**MEJORAS**	
Aspecto	**CÓDIGO** (en orden de fundamentación descendente)	**Nº citas**	**CÓDIGO** (en orden de fundamentación descendente)	**Nº citas**
Contenido de la herramienta	Ventaja: Mejora anterior evaluación	21		
	Ventaja: Informe	12	Mejoras: Informe	8
	Ventaja: Adecuación al modelo de aprendizaje	8		

Con ello, muestran un acuerdo con la herramienta aplicada en este estudio, opinando que ser evaluado por más de una fuente o agente mejoraría la fiabilidad de la evaluación realizada.

Observamos ejemplos de esta cuestión en la universidad 1:

> "Creo que esta modalidad me parece buenísima. ¿Por qué? Porque antes de esto nosotros solamente recibíamos la evaluación de nuestros estudiantes, respecto a nuestra docencia, y una evaluación muy muy general de nuestro superior, en este caso principalmente la decana respecto a nuestro trabajo tanto en la docencia como en las otras tareas asignadas." (13:29)

Así como en la universidad 2:

> "Para mí eso es esencial, y por lo tanto veo que es fundamental. Eso es una ventaja que veo, que todos los actores involucrados, generalmente el tema es sólo autoevaluación y estudiantes. Creo firmemente en la opinión de los estudiantes, pero los estudiantes no alcanzan a ver todas las dimensiones aquí dentro de la facultad. Eso es una ventaja que le veo." (28:40)

Este aspecto es analizado en profundidad en el sub-apartado "El desacuerdo con la evaluación de los estudiantes" (p. 278).

En lo que respecta al contenido del informe que se entregó a los docentes participantes sobre los resultados de su la evaluación 360º, hay 12 citas referentes a ventajas percibidas sobre el informe. Al mismo tiempo, encontramos 8 citas con sugerencias de mejora a este informe.

Cabe destacar que en ocasiones las sugerencias de mejora sobre el informe están ligadas a elementos relacionados con el procedimiento de aplicación del proceso de evaluación, donde los docentes se pudieron ver menos informados de lo que les habría gustado. Como se observa en la siguiente cita, la docente está de acuerdo con el contenido del

informe sobre la evaluación realizada, si bien muestra un desacuerdo con el procedimiento de recepción de los resultados del mismo.

> "Ahí yo le pondría un 7 de 1 a 10. Básicamente porque el informe era bastante completo en todos los elementos, pero como cuando tú lo lees y estás solo frente a los resultados, como que es difícil comprenderlo y saber como cuál es la retroalimentación. Porque dice qué áreas debes mejorar y todo, el informe en sí está bien, pero quizás la forma es que debiera ir acompañado por ejemplo de una entrevista con tu director de carrera, donde tú socialices y discutas también los resultados, porque como también te comparaban no sólo a ti, sino también con tu grupo, es interesante ir haciendo un proceso, que puede ser posterior al resultado impreso, para discutir los resultados y cómo poder ir haciendo ciertas acciones de mejora con eso." (14:31 y 14:32)

En relación con esto, se analizan en el siguiente apartado estos y otros elementos a mejorar sobre el procedimiento de aplicación de la evaluación de 360º.

Por último, son destacables las 8 citas, por parte de 7 docentes, donde los docentes se fijaron y puntualizaron su acuerdo sobre el contenido de la herramienta de evaluación aplicada, en su adecuación al modelo de enseñanza-aprendizaje que ellos opinan que debiera tener un docente universitario en la actualidad.

> "Pero los elementos, y los puntos, y todos los elementos que aborda el instrumento creo que son adecuados, que están vinculados, y coherentes también con el modelo respecto de lo que se está solicitando." (11:43)

> "La otra ventaja, que toma aspectos que van más allá de lo clásico, de lo obvio, como por ejemplo la reflexión investigativa. Eso es una cuestión importante." (28:41)

Observamos así que podemos encontrar docentes que conocen el enfoque que tiene la docencia en la actualidad, así como los elementos que el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje requiere de su desempeño.

7.2.1.2.1 El desacuerdo con la evaluación exclusiva de los estudiantes

Cabe destacar que son múltiples las alusiones hacia un desacuerdo con la metodología de evaluación docente institucionalizada en las dos universidades de estudio. Las dos instituciones del actual estudio tienen a día de hoy sistematizada una evaluación realizada por los estudiantes mediante una encuesta de opinión. Esta evaluación provoca cierta desconfianza en varios de los docentes. Por un lado, debido al enfoque de la misma, los docentes muestran un desacuerdo en el hecho de ser evaluados solamente por una fuente o agente, la cual en ocasiones no tiene por qué conocer o estar informada del completo ejercicio de algunas competencias docentes.

> "Porque con la encuesta que hay hoy de evaluación, con la encuesta de opinión docente me parece que es muy mala. Muy mala la metodología, no sé si la encuesta será mala pero la metodología con la que se trabaja, y se afronta es muy mala." (18:50)

> "Ventajas, bueno, todas. Todas, porque yo creo que todo proceso de evaluación no debe ser ni de momento, ni tan particular que sólo se juzgue o se evalúe desde un punto de vista. Así que romper con eso que veníamos haciendo desde hace mucho tiempo, donde sólo está la visión del estudiante… Entonces aquí contar con otros elementos de juicio (…) yo lo encuentro súper valioso. Y si me preguntas por una calificación, en escala de 1 a 10 yo digo 10. Y contar con que se mejore esa situación." (4:25)

Asimismo, opinan que el instrumento implementado en la actualidad en sus instituciones trata sobre conceptos que en ocasiones les causan desacuerdo con respecto al enfoque educacional actual. Así, este profesor realiza la siguiente comparación entre la evaluación de 360º, por la cual se le preguntaba, en comparación con el instrumento institucionalizado en la actualidad:

> "Yo la veo positiva. Le pondría un 9. Porque yo soy muy crítico con los instrumentos convencionales para evaluar el desempeño docente, el actual. Porque tiene varios errores conceptuales, de fondo, y tiene problemas también del procesamiento de la información. Entonces, yo lo defino como un artefacto, es algo que produce números pero en realidad no tiene valor en función de lo que se supone que debiese producir." (8:26)

De este modo, los docentes perciben la herramienta aplicada como un instrumento que mejoraría el procedimiento de evaluación institucional. Así, realizan comentarios positivos sobre el paso dado por su universidad a este respecto:

> "Por lo tanto esto de que sea además tus propios pares, o que generalmente uno tiende a ser un poco más crítico con uno mismo, o tu jefe directo, o las dos jefaturas que evaluaron, me parece que da un poco más de imparcialidad a esta evaluación." (25:36)

7.2.1.3 Sobre la aplicación de la herramienta

Fue en el procedimiento de aplicación y sistematización donde encontramos mayor número de demandas de mejora por parte de los docentes entrevistados. Desglosamos en la Tabla 7.28 el detalle de resultados de estas sugerencias. Tal como muestra dicha tabla, los docentes realizaron hasta 63 verbalizaciones sobre aspectos a mejorar en el proceso de evaluación 360º aplicado, a diferencia de las 5 encontradas como favorables.

Tabla 7.28. Resultados de códigos de la categoría "Ventajas y sugerencias sobre el instrumento de evaluación de 360º", Subcategoría "Procedimiento de aplicación".

Categoría: Ventajas y sugerencias sobre el instrumento de evaluación de 360º. Subcategoría: Procedimiento de aplicación.				
VENTAJAS			**MEJORAS**	
Aspecto	**CÓDIGO** (en orden de fundamentación descendente)	**Nº citas**	**CÓDIGO** (en orden de fundamentación descendente)	**Nº citas**
Aplicación de la herramienta	Ventaja: procedimiento aplicación estudiantes	5	Mejoras: Procedimiento aplicación	12 / 24
			Mejoras: Procedimiento recogida estudiante	12
			Mejoras: Cómo sistematizar la aplicación	23
			Mejoras: Sesgo relación docente-estudiante	11
			Mejoras: percepción estudiantes	5

Estas sugerencias han sido divididas según tres grandes aspectos:

1. Las mejoras propuestas sobre del procedimiento de aplicación llevado a cabo para la evaluación, donde encontramos un total de 24 citas, frente a la verbalización de opiniones positivas sobre este aspecto, con 5 citas.
2. Las mejoras sugeridas acerca de la sistematización de la aplicación, es decir, elementos que observaron que supondrían retos a la hora de sistematizar este proceso a nivel institucional, con 23 citas.
3. Los aspectos a mejorar en torno a la fuente de los estudiantes, percepciones sobre los retos que supone la evaluación por parte de este agente, con un sumatorio de 16 citas.

7.2.1.3.1 Mejoras sobre el procedimiento de aplicación

En primer lugar, podemos observar en la Tabla 7.28 los datos referentes al procedimiento de aplicación. En este caso, se detectaron dos tipos de sugerencias de mejora. Por un lado encontramos las referidas a la aplicación en distintos momentos o aspectos de la evaluación de 360º. Así, 12 citas (de 7 docentes) hicieron hincapié a elementos de la aplicación, tales como la necesidad de clarificación del proceso y una retroalimentación de los resultados, por ejemplo, por parte de su superior o personas de la institución. Destaca la cita de la profesora 14, quien sugiere la posibilidad de elaborar un plan de acción a partir de los resultados obtenidos de la evaluación:

> "(…) Porque dice qué áreas debes mejorar y todo, el informe en sí está bien, pero quizás la forma es que debiera ir acompañado por ejemplo de una entrevista con tu director de carrera, donde tú socialices y discutas también los resultados, porque como también te comparaban no sólo a ti, sino también con tu grupo, es interesante ir haciendo un proceso, que puede ser posterior al resultado impreso, para discutir los resultados y cómo poder ir haciendo ciertas acciones de mejora con eso." (14:32)

Por otro lado, destacamos 12 citas (de 10 docentes) que se refirieron específicamente al procedimiento de recogida de las evaluaciones de los estudiantes en los considerados como fallos o errores durante la aplicación.

La profesora 2 de la universidad 1 realza la siguiente reflexión acerca de cómo se desarrolló la recogida de datos de las evaluaciones de sus estudiantes:

> "Porque ¿en qué sirvió? Si yo tengo que valorar lo que sirvió, porque de cierta manera, todos los años se está evaluando a los estudiantes... Pero esta vez, como era 360 grados, se tenía que lograr de que los estudiantes participen. Ellos no hay una forma de controlar que ellos evalúen. A mí lo que no me gusta de, por ejemplo, cuando tocó evaluar, yo les pedía a las personas que estaban encargadas, por favor, que ellos sean quiénes. Porque siento que no es como objetivo decirles: 'estudiantes, evalúenme'. Es como, es extraño, para mí es extraño. Entonces, yo le pedí a las personas encargadas de que ellos lo hagan, que ellos vayan y le den una formalidad, y que se lo digan, porque 'por favor, evalúenme' lo encontré como que no corresponde. (…) ¿Qué sirvió? De que fueron un día, esperando que yo me falten 15 minutos para que termine mi clase, y todos llevaron computadores para que los estudiantes completen. Que en el fondo yo me retiré para no estar ahí y no afectar u obstaculizar, que ellos se puedan sentir libres en la evaluación. Ahí se logró que de 40 y tantos estudiantes, los que estaban ese día ahí, que pueden ser 30 y tantos, no sé. Pero eso se logró. Se logró que puedan completar más la encuesta." (2:34)

Como vemos, el profesor hace referencia a la opinión de que la usual baja participación del estudiantado en la evaluación docente resta validez a las evaluaciones. Asimismo, pone en duda el actual procedimiento en el que es el propio docente el que ha de solicitar la evaluación por parte del estudiante. Después, se refiere a un cambio positivo que se encontró en la aplicación de esta evaluación 360º (después de su solicitud específica al equipo evaluador). De este modo, el equipo evaluador acudió al aula de la profesora 2 con el fin de garantizar la participación de los estudiantes en la evaluación. Esto finaliza con una alta participación de los estudiantes de la profesora 2. Sin embargo, el hecho de ser un procedimiento "fuera de la norma" pone de manifiesto la falta de sistematización en la aplicación para la garantía de la participación de los estudiantes.

En la universidad 2 encontramos un comentario parecido:

> "Bueno, y la participación de los estudiantes también. También generalmente tienen un rol muy pasivo en la evaluación a sus docentes. Entonces, también hay que tratar de darse tiempo dentro de la cátedra. Luego después sacarlos a la sala de computación para que todos al mismo tiempo lo hagan, para uno verificar que lo hagan. Porque en realidad se ve que los porcentajes de participación en la evaluación es muy poco, por lo menos en esta facultad. Entonces eso

> también trae inconvenientes para luego tener un 'n' para poder hacer algo con los datos, si no..." (24:38)

Por otro lado, encontramos percepciones negativas acerca de la información aportada desde la parte organizativa de esta evaluación de 360º hacia los docentes participantes en cuanto a la herramienta aplicada y la metodología correspondiente a la recogida de datos de los estudiantes. Así, el profesor 6 explica:

> "Y lo otro, en la evaluación que hicieron los estudiantes de los docentes, no sé en qué consistió, no tengo idea de qué les preguntaron, ni cuál fue la estrategia metodológica, o la forma de recoger respuestas de los estudiantes. Así que no podría valorarlo de 1 a 7, sería muy precipitado dar una opinión al respecto, un juicio de valor." (6:51)

Igualmente, encontramos tres profesores que sugieren que los tiempos para la recogida de datos de los estudiantes no fueron bien gestionados, por lo que encontraron fallos provocados por este elemento temporal.

> "Lo otro que yo pensaba, me he dado cuenta hoy día. A propósito de que están haciendo la evaluación docente que hace la universidad, es de repente el tiempo. Que a lo mejor se hace muy pegado al término del semestre, cuando ya están muchos de los resultados jugados, pudiendo haber sido antes. (…)" (26:30)

Así, podemos considerar que se percibieron fallos en el procedimiento de aplicación de la evaluación docente de 360º que deberían ser tenidos en cuenta a la hora de interpretar los resultados, y que muchos de ellos se relacionan con el procedimiento de recogida de datos de los estudiantes.

7.2.1.3.2 Mejoras sobre cómo sistematizar la aplicación

Como podemos observar en la Tabla 7.28, se encontraron 23 citas por parte de 16 docentes, en las que estos realizaron alguna puntualización referente a posibles dificultades que supondría la sistematización de la herramienta de evaluación de 360º en su institución. A la hora de institucionalizar dicha evaluación, los docentes identificaron ciertos elementos que podrían incurrir en errores en una aplicación masiva de la herramienta.

Como primer aspecto, encontramos que los docentes se preocuparon por los recursos (económicos, personales, de tiempo) con los que cuenta la institución para llevar a cabo este tipo de evaluación de manera periódica:

> "Ahora, desde otro punto de vista, lo que he podido ver es el problema que genera trabajar con muchas perspectivas. En ese sentido, lo dificultoso que es poder aplicar un modelo 360 pensando en la totalidad de los docentes de la universidad. Ahí se requiere un equipo muy

> grande de gente que esté trabajando. Dado que hay que sacar evaluaciones por ejemplo anuales. Entonces, ahí falta todavía reflexión sobre cómo generar una estrategia para poder implementar el modelo, de manera que permita generar información y que no implique un costo, desde económico hasta de tiempo, muy alto." (8:28)

Después, encontramos percepciones de dificultad en la sistematización de la herramienta relacionadas con la elección del par. Así, algunos docentes explicaban que sería difícil encontrar pares de algunos profesores/as:

> "(…) Y hay muy pocos asociados a cada una de las áreas de desarrollo, entonces es difícil encontrar un par que esté al mismo nivel que uno, o que esté trabajando en la misma área disciplinar. Esa evaluación de par, a veces se hace compleja por ese tema." (12:21)

O se teme por el conocimiento e interés del par sobre el trabajo de uno:

> "Como me dieron la oportunidad de escoger yo los pares, fue un trabajo mío buscar pares que yo supiera que iban a contestar, y confiar en que tuviéramos más o menos una buena relación humana. Me cuestiono la verdad si siempre será posible hacer eso. Pienso más bien que habrá oportunidades en que mis pares sean personas que no estén interesadas en contestar, o que podrían ignorar realmente acerca de mi trabajo. Porque el trabajo en la facultad de (…), no sé cómo será en otras facultades, es muy individual, muy muy individual." (19:28)

De nuevo, como podemos observar en la opinión de la profesora 19, se pone de manifiesto la necesidad del trabajo colegiado, colaborativo y de equipo entre docentes.

Por otro lado, localizamos un caso en el que una profesora no contó para su materia con los recursos TIC establecidos en la facultad de manera sistematizada, lo cual hizo que su evaluación en TIC fuera nula. Por tanto, cabe destacar que a la hora de sistematizar un procedimiento de este tipo, se deberán tener en cuenta factores como este en el proceso e interpretación de resultados, con el fin de no perjudicar a un docente cuando pueda ser que no corresponda realizar cierta evaluación.

Por último, cabe destacar que existieron algunas percepciones de desconfianza acerca del procedimiento en la elección de los candidatos para la evaluación (mayoritarios en la universidad 2), lo cual puede acarrear una percepción de falta de transparencia de la evaluación, y provocar rechazo entre algunos docentes.

A. Mejoras relacionadas con la fuente de los estudiantes.

Con un total de 16 citas, las citas referidas a la mejora en relación a los estudiantes fueron divididas en:

- 11 citas (11 docentes) en las que los docentes opinan que existe un sesgo en la evaluación por parte del estudiante, debido a la posible relación, positiva o negativa, entre el profesor/a y sus estudiantes. Esta opinión viene bien definida en el ejemplo del profesor 8:

  > "Entonces, claro, esas cuestiones pasan por cosas subjetivas igual. El estudiante muchas veces valora la buena relación con el docente. Muchas veces valora que el profesor tiene conocimiento, más allá de que si la clase resultó una lata, o si en realidad hay cosas que no quedan claras. Entonces, ese tipo de cuestiones van jugando y van generando una especie como de distorsión. Sobre todo cuando se habla de la evaluación y los estudiantes tienen una buena relación con el docente, eso prima por sobre todos los defectos, y se resaltan todas las virtudes. Al contrario, si uno tiene una mala relación con el estudiante, eso se refleja también en la evaluación. Entonces, el tema tiene que ver más con una cuestión afectiva, más que con una cosa que mida 'objetivamente' el desempeño." (8:32)

- 5 citas (5 docentes) que se refieren a la percepción negativa actual de los estudiantes hacia el sistema de evaluación docente. Estos docentes identifican que la baja tasa de respuesta por parte del colectivo de estudiantes en las evaluaciones docentes estaría relacionado con este aspecto.

  > "Y ya no quieren meterse en esas cosas porque no sirven para nada. (por qué crees que piensan que no sirven) Porque ellos esperarían que para lo que sirviera es para que cambiara el profesor, ellos son así. Esa es su idea, que el profesor cambie y que venga otro. Esperan cambios bruscos. Y las personas no cambiamos de forma brusca." (5:40)

  > "Yo generalmente les explico que tiene que ver también con un tema de muestra, porque como a ellos no les gusta responder porque no pasa nada, es un círculo vicioso ahí que termina perjudicando al sistema. Ahora, yo no digo que los alumnos tengan que conocer los resultados, pero de alguna u otra forma hay que mostrarles a los alumnos que esto sirve para algo. Por último no sé, el mejor profesor, o los mejores profesores, qué sé yo. Porque cuando la información, cuando hacen algo y no se ven resultados, obviamente la gente empieza a perder rápidamente el interés." (26:32)

Así, encontramos que a los docentes les provoca, por un lado, cierta duda la objetividad de la evaluación por parte de sus estudiantes, y por otro, la percepción de que estos deberían ser más informados acerca de las consecuencias de la evaluación.

7.2.1.4 Síntesis de los resultados relacionados con el OBJETIVO 4.1.: Diferenciar las opiniones en forma de ventajas y mejoras sobre el diseño del sistema de evaluación implantado.

Los resultados obtenidos sobre este objetivo podrían ser resumidos en los siguientes puntos:

- Los docentes ven de manera positiva el enfoque planteado a través de la herramienta de evaluación de competencias docentes básicas aplicado. Sobre todo, es el hecho de ser evaluados por más de un agente (no solamente los estudiantes) lo que consideran que mejora el modelo de evaluación docente en comparación con modelos previos. En general opinan que la evaluación de distintos agentes, así como la autoevaluación, aportan fiabilidad a los resultados. Sin embargo, consideran que es necesario que todas las fuentes evaluadoras conozcan su desempeño docente, al menos en un grado suficiente para emitir juicios de valor sobre el mismo. Además, los docentes sugieren que las evidencias sobre su desempeño podrían ser recogidas no solamente mediante un cuestionario, sino a través de otros métodos de evaluación.
- Sobre la pertinencia de las distintas fuentes como evaluadoras de su desempeño, encontramos resultados distintos según el agente implicado. En primer lugar encontramos que los estudiantes son generalmente aceptados como fuente evaluadora. Si bien se considera que no deben ser la única fuente, ni que estén capacitados para evaluar todas las competencias, se trata de una fuente evaluadora aceptada como válida y fiable para la evaluación en la mayoría de ocasiones. Así, existen muchas opiniones contrarias a la evaluación por parte del decano. Muchos profesores consideraron que éste no conoce lo suficiente el desempeño de su función docente como para emitir una evaluación de la misma. En lo que respecta a los jefes de departamento, su figura como evaluadora del desempeño docente se ve mayoritariamente como necesaria, si bien existen voces que reclaman una mayor implicación por su parte para conocer el desempeño de los docentes y con ello estar en posición de evaluarles. Algo muy similar ocurre con los colegas, cuya participación en la evaluación es ampliamente discutida entre la pertinencia y la necesidad de coordinación para el conocimiento del desempeño docente.
- En lo que respecta al contenido de la herramienta, los docentes expresan su percepción de mejora con respecto a herramientas previas, mayoritariamente en comparación con el instrumento de evaluación docente institucionalizado hasta el momento. Las opiniones son más discutidas en lo que respecta al contenido del informe de retroalimentación que

les fue entregado tras su participación en la evaluación, encontrando puntos positivos pero también a mejorar al respecto.

- En referencia al procedimiento de aplicación de la herramienta y todo lo que esto conlleva, encontramos cuantiosas sugerencias de mejora detectadas por los docentes. Así, en el procedimiento de aplicación se encontraron problemas en cuanto a la clarificación de objetivos y devolución de resultados, así como la clarificación de las consecuencias de la aplicación, que al fin y al cabo, consistía en una evaluación de su función docente. Asimismo, la información y procedimiento de aplicación con los estudiantes fue considerado a mejorar por las consecuencias que pueda tener en la percepción de los estudiantes una aplicación de evaluación docente sin información y/o consecuencias claras para ellos. Asimismo, se mostraron dudas sobre cómo poder sistematizar la aplicación de este modelo de evaluación, en muchas ocasiones debido a posibles problemas de infraestructura.

7.2.2 Resultados relacionados con el OBJETIVO 4.2.: Analizar las percepciones acerca de la pertinencia y práctica de las competencias docentes evaluadas.

Como se podrá observar, las cuestiones de este apartado están orientadas a realizar un contraste entre los resultados empíricos de la herramienta y la percepción del docente de la realidad de su contexto. Se fueron comentando a los docentes las valoraciones generales resultantes de los datos cuantitativos, y se les solicitó su opinión. Asimismo, se profundizó sobre los motivos que los docentes perciben que son los que llevan a dichos resultados, o a la realidad percibida por ellos.

Se presentan a continuación los resultados obtenidos sobre cada competencia docente. Al final de los resultados sobre cada competencia, se quiso realizar un resumen de lo obtenido (acompañado de un mapa conceptual). Además, si bien cada apartado será discutido en el siguiente capítulo, se proponen aquí algunas sugerencias para la mejora del modelo y de la implementación de cada una de las competencias docentes.

7.2.2.1 Planificación de la enseñanza-aprendizaje

Se presentan a continuación los resultados en orden de frecuencia de los códigos para la categoría de "Planificación de la enseñanza-aprendizaje". Los resultados han sido

clasificados en dos subcategorías, una referente a las percepciones sobre el desempeño de la planificación, y otra que analiza aspectos organizativos para la aplicación de esta competencia.

7.2.2.1.1 Desempeño de la planificación y apoyo de las guías docentes

En lo que respecta al desempeño de la planificación, los resultados fueron variados. Como muestra la Tabla 7.29, encontramos 4 temas a destacar sobre este aspecto. De esta manera, encontramos dos códigos que representan percepciones positivas acerca de la planificación de la enseñanza-aprendizaje y cómo esta se lleva a cabo, como son: "Buen desempeño de la planificación" y "La Guía/Syllabus es un apoyo para la enseñanza-aprendizaje". Estos dos códigos sumarían un total de 30 citas. Por el contrario, encontramos dos referencias a percepciones más negativas como "No se cumple, queda en el papel, y se hace como antes" e "Introducir flexibilidad en la Guía/Syllabus". Estos dos códigos obtuvieron un total de 24 citas.

Tabla 7.29. Resultados de la codificación en la categoría "Planificación de la enseñanza-aprendizaje", subcategoría "Desempeño de la planificación y apoyo de las guías docentes".

Categoría: Planificación de la enseñanza-aprendizaje Subcategoría: Desempeño de la planificación y apoyo de las guías docentes		
CÓDIGO (en orden de fundamentación descendente)	**Nº citas**	**Descripción del código**
Buen desempeño de la planificación	18	El docente percibe que se desempeña la competencia de planificación de la enseñanza-aprendizaje.
No se cumple, queda en el papel, y se hace como antes	13	Los docentes identifican la planificación como una competencia que no se cumple, o que se queda en la planificación en el papel (Guía o Syllabus) y no se lleva la innovación en la enseñanza-aprendizaje al aula.
La Guía/ Syllabus es un apoyo para enseñanza-aprendizaje	12	El docente señala la Guía de aprendizaje o Syllabus (según la nomenclatura de las dos universidades) como un instrumento que apoya el desempeño de la competencia de planificación de la enseñanza-aprendizaje.
Introducir flexibilidad en la Guía/Syllabus	11	Los docentes reclaman la introducción de flexibilidad en los mecanismos de planificación de la enseñanza-aprendizaje, véase, en la Guía o Syllabus.

Siguiendo con la Tabla 7.29, observamos que el código más recurrente fue el que hacía referencia al "buen desempeño de la planificación", cuyas 18 citas se corresponden con 14 de los docentes entrevistados. Así, los profesores/as perciben que se ha avanzado en el desarrollo de esta competencia docente. Cabe destacar también la aparición de 12 citas donde los docentes perciben las guías docentes como un apoyo para la enseñanza-aprendizaje. Asimismo, realizando un análisis de co-ocurrencias, encontramos que hasta en cuatro ocasiones destaca la relación entre estos dos códigos:

	Buen desempeño de planificación
La guía/ Syllabus es un apoyo para enseñanza-aprendizaje	4

Se muestra a continuación un ejemplo en relación a estos datos:

> "Quizás por la obligación que existe o porque hay que hacerlo, es la planificación. Creo que en eso somos bastante rigurosos y eso sí que atañe y tienen que hacerlo los profesores por horas y todo eso. Ahí yo creo que ninguno se libra. Hay que hacerlo, hay que tenerlo. Además, por ejemplo, si uno considera que todas las asignaturas tienen que tener su guía de aprendizaje, y que al comienzo de cada semestre hay que analizarlas, revisarlas, ordenarlas, qué sé yo, eso obliga a saber lo que vamos a hacer y tenerlo más o menos clarito, el qué y cómo. Eso yo creo que eso está y se hace así. Es parte del sistema." (9:4 y 9:5)

En relación con esto, otros docentes destacaron la utilidad de la planificación para la enseñanza-aprendizaje:

> "Cuando uno evalúa el quehacer del profesional que trabaja en ciencias, creo que esas valoraciones debieran ser altas, porque el trabajo nuestro requiere de planificación. (…) y por ejemplo la práctica a ti te obliga a programarte, planificarte, tener un documento, una guía de laboratorio donde tienes todo el peso práctico de un semestre. Intuitivamente vas ordenando todas las piezas, cuando nosotros asumimos el nuevo modelo y empezamos a trabajar con la guía de aprendizaje, en realidad era formalizar lo que nosotros ya hacíamos. Tal vez no pasa así en otras disciplinas, áreas o unidades, pero cuando uno trabaja en ciencias te obliga a ti ser planificado." (12:8 y 12:9)

Dentro de la problemática detectada para el desempeño de la competencia de planificación de la enseñanza-aprendizaje, se encuentran algunos códigos como "No se cumple, queda en el papel, y se hace como antes" e "Introducir flexibilidad en la Guía/Syllabus". Como se puede observar en la Tabla 7.29, hasta en 9 ocasiones se hizo referencia al hecho de que la planificación sí se realiza, pero no siempre se lleva a la práctica real del aula.

> "Te reconocen una guía de aprendizaje bien diseñada, pero eso es la planificación, no necesariamente es la ejecución. Yo puedo escribir muy bien el discurso, el papel lo aguanta todo, pero no necesariamente eso significa que seas un buen profesor."(14:16)

Si bien la planificación de la enseñanza-aprendizaje se realiza tal como solicita la institución, después varios docentes perciben carencias en la implementación. Cabe destacar que esta implementación en el aula, a día de hoy, es evaluada por un test a los estudiantes al cual se le atribuyen numerosas carencias (ver también "sobre el enfoque de la herramienta",

p. 268). Este tipo de respuesta apunta hacia una deficiente puesta en práctica de lo logrado en la Guía de aprendizaje o Syllabus, lo cual podría indicar un problema en la fase de implementación, que se relaciona y se analiza en el siguiente punto (ver también "Implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje", p.292).

Por otro lado, encontramos dos códigos que hacen referencia a la flexibilidad de las guías docentes. Son varios los docentes que verbalizan la necesidad de introducir cambios en la planificación, y afirman realizar los cambios pertinentes orientados a la mejora de la enseñanza-aprendizaje.

> "Igual yo creo que uno, si bien está escrito y todo, pero también tú tienes la posibilidad de que, dijiste que tal día ibas a desarrollar un terreno, si por a-b-c motivos, no se pudo, igual está la flexibilidad para que tú reorganices, reestructures. Pero al final del semestre, se dijo que se iban a hacer tales actividades prácticas, y esas están desarrolladas, independiente que no calzó con el momento en que las diseñaste. Finalmente, después del término, está todo lo que dijiste, e inclusive, puedes ir incorporando, o cambiando también de actividades." (16:12)

En relación con ello, se encontró alguna referencia a la percepción de las guías docentes como restrictivas de la actuación del docente.

> "Y cuidando la libertad de cátedra, porque precisamente este año que hemos redactado las guías de aprendizaje en conjunto, muchos profesores se han visto pasados a llevar en su libertad de cátedra. En términos de que se les ha obligado a hacer una planificación común, y ellos no siempre están de acuerdo con eso... La verdad creo que probablemente por ser una área de ciencias sociales, de no ser ciencias en el fondo tan exactas, se genera esta cuestión donde que te enseñe un profesor u otro no es exactamente lo mismo, por mucho que tengas el mismo programa. Ahí hay un tema." (19:12)

El docente 29 realiza una reflexión al respecto, al día siguiente de una reunión en la que dice haber debatido sobre este tema, encontrando docentes que muestran cierto rechazo:

> "Yo siento que si yo como académico tomo el programa y tomo el Syllabus como un elemento prescriptor al cual yo no voy a hacer ninguna mejora, ningún cambio, ninguna transformación, obviamente que me estoy quedando en un currículo eminentemente técnico. Pero si este es un referencial, si esta es una guía que me va conduciendo, que me va orientando, pero que puedo modificar, transformar y mejorar, por qué no hacerlo... Entonces, esto es una tensión, que te explico que ocurrió recién ayer, lo tengo fresquito." (29:10)

Por ello, parece que existen algunos docentes, mayoritariamente en la Universidad 2, que no perciben la implantación de estas guías docentes como un apoyo a la planificación de la enseñanza-aprendizaje, señalándolas como limitadoras de su acción. Este docente lo explica

relacionando esta reacción con un problema de interpretación del modelo educativo por parte del docente, que lo identifica con un modo de actuar rígido.

7.2.2.1.2 Organización de la institución para la Planificación

Una de las subcategorías en las que se pudo subdividir la información recogida acerca de la planificación, fue aquella relacionada con la organización y apoyo (percibidos) de la institución para el desarrollo de esta competencia. En esta subcategoría creada, representada en la Tabla 7.30, se refleja como 10 de los entrevistados de ambas universidades, con un total de 13 citas, mostraron una identificación de su institución como elemento facilitador del desarrollo de la planificación.

Tabla 7.30. Resultados de la codificación en la categoría "Planificación de la enseñanza-aprendizaje", subcategoría "Organización de la institución para la Planificación".

Categoría: Planificación de la enseñanza-aprendizaje Subcategoría: Organización de la institución para la Planificación.		
CÓDIGO (en orden de fundamentación descendente)	**Nº citas**	**Descripción del código**
Apoyo de la institución/ formación	13	Los docentes identifican a la institución como entidad que apoya el desarrollo e/o implementación de la competencia de planificación de la enseñanza-aprendizaje.
Falta de tiempo en Planificación	7	El docente identifica una falta de tiempo a la hora de realizar la planificación de la enseñanza-aprendizaje.

Además, se han encontrado varias referencias donde parece relacionarse el desempeño de esta competencia con el apoyo por parte de la institución mediante medios o herramientas para su desarrollo.

> "Yo creo que efectivamente se ha implementado un sistema que obliga a planificar tus actividades, te obliga digamos a programar lo que vas a hacer, partiendo digamos por la guía de aprendizaje, donde está estructurado todo lo que tú vas a hacer. Entonces yo creo que eso es algo que es común a la facultad, a la unidad, y creo que hay toda una preocupación de parte de los directores de carrera porque cada docente desarrolle cada uno de estos instrumentos. (…)" (16:10 y 16:11)

Por ello, resulta interesante observar que, al parecer, cuando la institución se ha implicado en proporcionar el modo de realizar una innovación a la docencia, esta se percibe como más desarrollada, o que se está llevando a cabo. En consecuencia, los datos apuntan a que cuando la institución apoya la implantación de un procedimiento, o el desarrollo de una competencia, esta tendería a llevarse a la realidad.

Como motivos que pueden llevar a una mala implementación de la planificación, los datos recogidos indicarían una percepción de falta de tiempo para planificar o para mejorar la planificación (7 citas, ver Tabla 7.30).

> "Ahí es distinto, porque ahí yo creo que a veces jugamos un poco como que vamos por un lado en el ámbito académico de mejoramiento, y por el otro en lo institucional parece que va, en este último tiempo ha sido el sesgo 'hay que ahorrar, hay que ahorrar'. ¿Eso qué nos ha significado? Sobre todo los académicos de planta, que se nos han eliminado de la valoración, o sea de tiempo real que teníamos para planificación, retroalimentación... Todo eso, se ha dejado de valorar. En el fondo, las horas de docencia que tenemos cuantificadas son las que tenemos que estar en aula, y todo lo demás se supone que está en nuestra carga docente." (18:17)

Como se infiere a partir de estas citas, algunos docentes hacen referencia a un cambio en la distribución del horario del docente, que según su percepción estaría afectando directamente a la mejora e innovación en su docencia.

7.2.2.1.3 Síntesis de los resultados relacionados con la aplicación de la "planificación de la enseñanza-aprendizaje".

En síntesis, y tal como muestra la Figura 24, los resultados sobre la competencia docente de planificación de la E-A arrojan datos que muestran dos puntos de vista diferenciados con respecto a esta competencia, que en ocasiones se complementan.

Por un lado encontramos que, desde la percepción del profesorado entrevistado, se trata de la competencia más desarrollada conforme al modelo de E-A basado en competencias. En esta línea, muchos docentes opinan que el desempeño de esta competencia es satisfactorio, así como que las herramientas establecidas por las instituciones para la planificación son un apoyo. Destaca en este caso que hasta 10 docentes especificaron el trabajo de la institución para la institucionalización de esta modalidad de planificación. De hecho, esta matización de la labor de la institución como algo positivo a la hora de desarrollar esta competencia docente, no fue encontrada en las percepciones de apoyo para el desarrollo de otras competencias.

En contraposición a esta visión de logro conforme al desempeño de la competencia de planificación de la enseñanza-aprendizaje, encontramos que hasta 9 docentes explicitaron que en su opinión las planificaciones reflejadas en la Guía de aprendizaje o Syllabus no se cumplen. En su discurso, lo relacionan con un modo de trabajar anterior a la implementación del modelo de E-A baso en competencias. En su explicación, achacan el no cumplimiento, por un lado a la

falta de tiempo, y por otro, a un vínculo de estas guías docentes con cierta falta de flexibilidad a la hora de desempeñar su función docente.

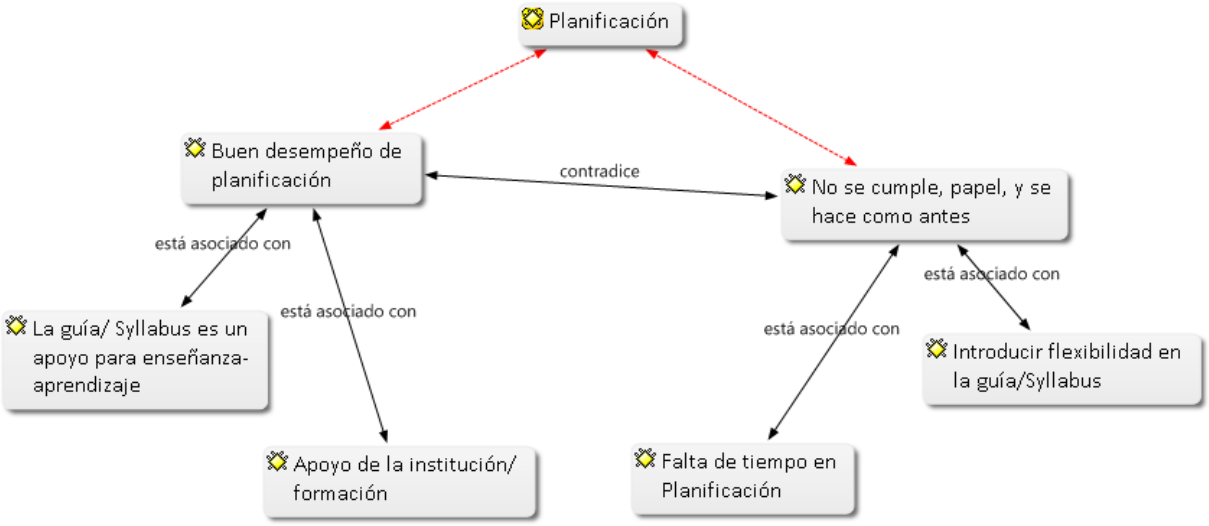


Figura 24. Mapa conceptual sobre los resultados de la competencia "Planificación de la enseñanza-aprendizaje".

Si bien es mayoritario el número de citas orientadas hacia una percepción de buen desempeño de la competencia de planificación de la enseñanza-aprendizaje, no podemos olvidar los puntos a mejorar. Por ello, analizamos a continuación la pertinencia de trabajar esta competencia docente como competencia de evaluación docente, así como ciertas consideraciones para lograr su mejora.

7.2.2.2 Implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje

En el caso de la competencia de estrategias de enseñanza-aprendizaje, esta no fue una de las competencias que más respuesta obtuvo. Por un lado, se preguntó al docente por el proceso de aprendizaje: Planificación, implementación de estrategias y la evaluación. Por ello, los docentes podían centrar su discurso según su percepción e importancia que le dieran. Así, no se han encontrado discursos muy centrados en la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje, pero si ciertos datos que pueden dibujar la realidad desde la perspectiva docente y que se presentan a continuación.

- Para el análisis de los resultados obtenidos, se han clasificado los códigos según las siguientes subcategorías:Desempeño docente en la competencia de implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje.(p. 293).
- La organización en torno a la competencia implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje (p.295).

7.2.2.2.1 Desempeño docente en la competencia de implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Como se ha mencionado, la frecuencia de citas referentes a esta competencia fue más baja que en otras. Aun así, encontramos algunos datos indicativos de lo que los docentes consideran más importante a tener en cuenta sobre este aspecto.

Tabla 7.31. Resultados de la codificación en la categoría "Estrategias de enseñanza-aprendizaje", subcategoría "Desempeño docente en la implementación de estrategias de E-A".

Categoría: Estrategias de enseñanza-aprendizaje Subcategoría: Desempeño docente en la implementación de estrategias de E-A.		
CÓDIGO (en orden de fundamentación descendente)	**Nº citas**	**Descripción del código**
Necesidad/Intento de adaptarse a la realidad actual/al estudiante	28	El docente afirma detectar la necesidad e/o intentar adaptarse al aprendizaje centrado en el estudiante.
Uso de metodologías de modelo anterior	13	El docente afirma que se utilizan estrategias de enseñanza más tradicionales, no propias del aprendizaje centrado en el estudiante.
Existe desempeño de nuevas estrategias E-A	11	El docente reconoce la implantación de estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en competencias en su entorno.

Con 28 citas por parte de 17 docentes encontramos un discurso de aceptación de la realidad educativa actual, junto con intentos por adaptarse a la enseñanza-aprendizaje centrada en el estudiante. No se quiere afirmar aquí que los docentes no lleven a cabo nuevas estrategias, pero no podemos inferirlo del discurso recogido. Es decir, lo que si percibimos es la explicitación de un intento por llevar al aula metodologías innovadoras, como se recoge en esta explicación del profesor 5, de la universidad 1:

> "Creo que la implementación de estrategias es dentro de ese gran marco la que más. No sé si de repente las evaluamos bien, pero que intentamos implementar estrategias nuevas sí, todo el tiempo." (5:16)

En la universidad 2 la concienciación también es clara, según el profesor 26:

> "Yo creo que acá nosotros hacemos un esfuerzo. No sé si grande o pequeño, pero todos tratamos de hacer algo que modifique, que dé resultados. Hay una cita que dice "tenemos alumnos del siglo XXI usando metodologías del siglo XIX con profesores del siglo XX". Eso es lo que tiene que cambiar. No podemos seguir usando metodologías de hace más de 100 años atrás, con chicos estudiantes que no tienen la conducta o las características que tienen los niños hace un siglo atrás. Hay que hacer un clic. (…)" (26:10)

El profesor 9, de la universidad 1, habla del centro de formación de su universidad, y de un proceso de formación en el que está inmerso:

> "Con respecto a la implementación de estrategias, era lo que estaba diciendo antes. Yo creo que, por lo menos quienes estamos metidos en estos grupos de trabajo, estamos haciendo el intento con la "implementación de". Estamos intentando enterarnos cuáles son las que más se adecuan, desde el punto de vista de la disciplina, desde el punto de vista de los estudiantes que tenemos. (…) ¿Se están haciendo esfuerzos? Sí, se están haciendo esfuerzos. Esto mismo que estamos haciendo con el CeDID: intenta modificar asignaturas que son críticas, sí, lo estamos haciendo. Sin embargo, yo creo que se podría hacer algo más (…)." (9:6)

Así, este docente habla de los esfuerzos que se estarían llevando a cabo por parte de este equipo de trabajo con el fin de mejorar, entre otras cosas, la competencia de implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a datos en los que los docentes afirmen implantar estrategias de enseñanza-aprendizaje, encontramos 11 citas, de 10 docentes, con referencias más concretas sobre alguna estrategia de enseñanza-aprendizaje innovadora. Cabe destacar que en este caso las referencias a este código se distribuyeron de la siguiente manera: de estos 10 docentes, 6 de 21 eran de la universidad 1, y 4 de 10 pertenecían a la universidad 2.

La profesora 22, de la Facultad de Económicas en la universidad 2 aborda este tema haciendo referencia a una demanda de formación previa por parte del departamento:

> "Sobre todo en esta facultad, hay áreas donde nunca habían trabajado con metodologías distintas, como por ejemplo el análisis de casos, o el aprendizaje basado en problemas. Y allá han incluido, porque se ha solicitado desde el centro, desde nosotros mismos, entonces nos han capacitado. Por eso creo que salen como buenos puntos, porque como tenemos un modelo renovado, están todos los profesores haciendo por lo menos algo distinto, y los alumnos lo notan. Yo sé que lo notan, porque han hecho comparaciones entre los estudiantes del plan antiguo y plan nuevo, y notan la diferencia en lo que el profesor hace en la sala. (…)" (22:17)

Tal como explica la profesora 17 de la carrera de veterinaria, su equipo docente ha llegado a elaborar un diseño más perfeccionado de implementación de estrategias en conjunto, con el fin de lograr el desarrollo del estudiante:

> "Y en estrategias, en la escuela estamos tratando de trabajar en un sistema en que las estrategias de aprendizaje vayan siendo graduales. Nos dimos cuenta que hay muchas expectativas en los estudiantes de primero, queremos que sean autónomos, que hagan cosas, pero vienen recién saliendo, entonces hay que darles un tipo de estrategias de aprendizaje. Vamos a tratar de trabajar en 5 o 6 estrategias distintas a lo largo de la carrera, pero ir haciéndolos crecer en autonomía. Es un trabajo que tenemos pendiente para el segundo semestre, pero como escuela lo vamos a tratar de hacer de esa manera, para que en primero y segundo, todos los que enseñen en primero y segundo lo hagan de una manera, tercero y

> cuarto vayamos (manos gesto de subir escalón), no dejando súper rígido el sistema pero sí en el fondo tratando de estructurar un poco el proceso de aprendizaje de los estudiantes." (17:14)

Por último, encontramos hasta 13 citas en las que los docentes explican su percepción sobre la no aplicación de metodologías actualizadas de la enseñanza-aprendizaje. Así, encontramos referencias como:

> "(…) Por ejemplo, yo creo que hay algunos *profes* - yo lo sé eso porque los mismos estudiantes a veces lo cuentan - que están todo el día anclados en la idea de que basta con que los chicos lean un libro, o capítulos de un libro, y después de eso le hagan una prueba en base a algunos tópicos que él pueda dar, y trámite resuelto. Olvidándose siempre de que lo más importante tiene que ver con cómo el estudiante procesó todo eso, y cómo él es capaz de encarnar eso que procesó." (6:14)

Los docentes identifican este trabajo como anticuado y de manera negativa:

> "Yo sé que algunas personas no planifican, no hacen nada, van a la antigua... pero es el trabajo que hacen ellos, no el mío." (15:5)

De este modo, sí son varios los docentes que identifican estas prácticas en su entorno, por lo que perciben que existe esta aplicación de metodologías de tipo magistral y de transmisión de información.

7.2.2.2.2 La organización en torno a la competencia implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje

En cuanto a la opinión en torno a las características de la organización para esta competencia, no se recogió mucha información. Recordemos que las preguntas eran abiertas a la opinión del docente, por lo que éste expresaba sobre cada tema los aspectos que más quería destacar. Si bien lo referente a la organización en torno a las competencias podría relacionarse con datos sobre otras competencias, sobre este elemento concreto se recogieron un total de 13 citas.

Estas citas se dividen del modo en que se presenta en la Tabla 7.32. En lo que respecta a la percepción de carencias o necesidades por parte de los estudiantes encontramos 6 citas relacionadas con la implementación de estrategias innovadoras de E-A.

Tabla 7.32. Resultados de la codificación en la categoría "Estrategias de enseñanza-aprendizaje", subcategoría "Organización en torno a la competencia Implantación de estrategias de E-A".

Categoría: Estrategias de enseñanza-aprendizaje Subcategoría: Organización en torno a la competencia Implantación de estrategias de E-A.		
CÓDIGO (en orden de fundamentación descendente)	**Nº citas**	**Descripción del código**
Carencias estudiantes (recursos, bagaje cultural, puntaje ingreso...)	7	El profesorado relaciona las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utiliza con las carencias de distintos tipos de sus estudiantes.
Coordinación	7	Los docentes relacionan la percepción de mejora en implementación de estrategias con la coordinación con sus pares.
Part-time complica implantación	2	El docente identifica que el exceso de profesores part-time complica la puesta en práctica del modelo.
Falta de tiempo en Estrategias	1	El docente percibe una falta de tiempo a la hora de implementar distintas estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Así, algunos profesores, mayoritariamente de la universidad 1, encuentran que las necesidades de los estudiantes dificultan la aplicación de metodologías más novedosas:

> "Por ejemplo, hoy día los estudiantes no leen. Y uno compara lo que sucede en Argentina. En Argentina yo me sorprendía que el profesor llegaba con 200, 300 fotocopias al semestre, y la gente lee, lee, lee. Acá uno llega con un *paper*[124] de 15 páginas, y con suerte dos o tres llegan con el *paper* leído para discutir. Entonces, eso imposibilita generar estrategias que no sean por ejemplo la clásica clase magistral. Porque uno les entrega el material a los chicos, quiere hacer una especie de seminario y cosas así, discutir los contenidos, y no hay respuesta. Entonces, claro, si uno pone uno, uno, uno, al final el estudiante o desiste de seguir en la universidad, se frustra. Entonces, hay un problema que es complicado. Es difícil hacer dinámicas participativas, porque la idea de participar es tener manejo sobre los temas. Es necesario que haya por parte del estudiante un trabajo". (8:12)

Asimismo, mencionan necesidades de tipo material que también obstaculizarían la aplicación de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje en la materia:

> "Yo encontré allí estudiantes que eran analfabetos[125] respecto del uso del programa. Algunos que ni siquiera tenían correo electrónico. Entonces, uno de repente piensa desde fuera, mundo globalizado, tecnificado, uso de las tecnologías informáticas y de la comunicación... Pero entre los estudiantes que nosotros enseñamos, eso no es tan así. Hay muchos chicos que estudian en nuestra universidad que no tienen computador. No tienen computador para hacer sus trabajos, lo hacen todo acá. Y eso significa tomar en cuenta una condición material fundamental." (6:11)

[124] Artículo de revista científica.

[125] En la conversación original la profesora dijo: "estaban *analfabetizados*". Se ha cambiado el texto con el fin de ayudar a una mejor comprensión.

Un elemento destacable, a pesar de una frecuencia baja de respuestas, tiene que ver con la coordinación entre pares. Se trata de un elemento importante que es mencionado por 6 docentes (con 7 citas). Sobre este aspecto de la docencia, los docentes hicieron referencia a distintos aspectos. Por un lado, encontramos algunos docentes que realizan ciertas reuniones para la coordinación de los cursos en las que se plantean puntos de mejora:

> "Claro, en el 2006, pero trabajamos un año y medio bastante fuerte. Y después ha sido un poco ajustes más finos 'sabes que hicimos esto, este año no resultó, ¿cómo lo cambiamos para el próximo año?'. Ya no es semanalmente. Generalmente son dos veces al semestre. La idea es esa, o 'con este grupo no me resulta, ¿qué podemos hacer ahora?'. Entonces, va desde esa perspectiva ahora, no tanto reuniones semanales, pero si trabajamos muy fuerte al comienzo, porque todos estábamos con la idea que teníamos que hacer nuestra asignatura y ya no era así. La única manera que funcionara era trabajar en conjunto." (5:15)

El profesor 5 hace referencia a cierto trabajo de coordinación entre los profesores/as. Igualmente, hace referencia a que este trabajo ha sido reducido en tiempo y espacio en los últimos años, algo que se relacionará más adelante en el análisis de la competencia de reflexión sobre la propia docencia.

Asimismo, encontramos referencias donde los docentes perciben que hay una necesidad de llevar a cabo esta coordinación. La profesora 14 es bastante clara en su visión sobre este aspecto:

> "Creo que la forma en que estamos planificando, puede ser que los resultados de aprendizaje estén bien, las estrategias de enseñanza también sean coherentes con los resultados, que todo lo que es diseño esté perfecto, o que las estrategias puedan ser innovadoras y todo. Pero la sumatoria de todos esos cursos como forma macro no están bien diseñados… Yo lo veo en los estudiantes. Los estudiantes estamos ahora a fin de semestre, y llegan agotados, agotados. Y algunos cursos se ven perjudicados, por ejemplo el mío se ve perjudicado, porque los chicos priorizan la entrega para otros cursos. Eso habla de que la sumatoria no nos está permitiendo que la carga real del estudiante favorezca el aprendizaje en general, sino que empiezan a tener ciertas dificultades." (14:17)

De este modo, algunos docentes relacionan la aplicación de estrategias más innovadoras con la posibilidad de coordinación entre docentes. Desde su punto de vista, una coordinación facilitaría la aplicación de estrategias de una manera sistémica, orientando la enseñanza-aprendizaje hacia el estudiante. La profesora 17, por ejemplo, hace referencia a este aspecto de la coordinación:

> "Es un trabajo que tenemos pendiente para el segundo semestre, pero como escuela lo vamos a tratar de hacer de esa manera, para que en primero y segundo, todos los que enseñen en primero y segundo lo hagan de una manera, tercero y cuarto vayamos (manos gesto de subir escalón), no dejando súper rígido el sistema pero sí en el fondo tratando de estructurar un poco el proceso de aprendizaje de los estudiantes." (17:15)

De nuevo esta coordinación podría relacionarse con la aplicación de un sistema de tipo reflexivo, que será abordado más adelante.

Por último, cabe destacar el caso del profesor 30, que fue el único que habló de una coordinación semanal con sus pares:

> "Creo que en implementación de estrategias, por una parte está bien, porque tenemos un cronograma. Nos juntamos, esta semana vamos a ver esto. ¿Cómo lo vamos a ver? De esta forma, ¿en qué vamos a hacer énfasis? En esto, en esto, en esto otro. *(¿Se junta con los demás profesores?)* En un ramo no más, en una asignatura somos 5 y nos juntamos todas las semanas. Entonces, analizamos, tenemos nuestro cronograma, como una hoja de ruta. Nos juntamos, decidimos pasar esto. 'Ya, pero cómo lo pasamos', 'Así de esta forma', 'ya, pero yo creo que mejor hagamos énfasis en esto mejor, no lo pasemos tan así', 'podríamos quitar esto que no es tan relevante y así hacer énfasis en esto otro para ganar tiempo...'" (30:15)

Aun así, este profesor observa puntos débiles en estas reuniones de coordinación, que relaciona con la necesidad de un énfasis mayor en la reflexión y mejora de la docencia. Por ello, también este docente relaciona la coordinación con una demanda de reflexión sobre la docencia (ver: Reflexión e investigación sobre la propia docencia, p.340).

Por último, cabe destacar una cita que hace hincapié en la necesidad de una cohesión o implicación de la plantilla docente para poder llevar a cabo un proceso de innovación docente de calidad. Así, el profesor 9 realiza un análisis sobre lo que percibe que ocurre a este respecto en su Departamento:

> "Y especialmente porque nuestra unidad, la cantidad de profesores por horas es muy grande. 40-50, por lo tanto... Entonces, hay un capital humano muy grande que como se contrata sólo para hacer esta docencia no se les puede pedir esto otro, porque sí sería bueno llevarlos hacia allá, de manera tal que por un lado mejoren lo que hacen, y por otro lado, estén de acuerdo a lo que internamente estamos intentando hacer. Los que estamos de planta estamos intentando, por ejemplo, implementar ciertas estrategias, que a veces los profesores por horas

quedan "out[126]" porque no tienen tiempo, no vienen a las reuniones. No está dentro de sus puntos. Y creo que eso es una de las cosas que está complicando el departamento. Hay muchas cosas que no se pueden, y entonces se dejan de hacer. Por ahí creo que va, esas son las cosas que yo encuadraría un poquito." (9:16)

Por último, encontramos una referencia específica a la falta de tiempo para implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje centradas en el estudiante.

7.2.2.2.3 Síntesis de los resultados relacionados con la aplicación de la "implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje

Podemos ver a continuación un mapa conceptual que sintetiza los códigos más importantes de esta competencia, para después resumir los resultados de este apartado:

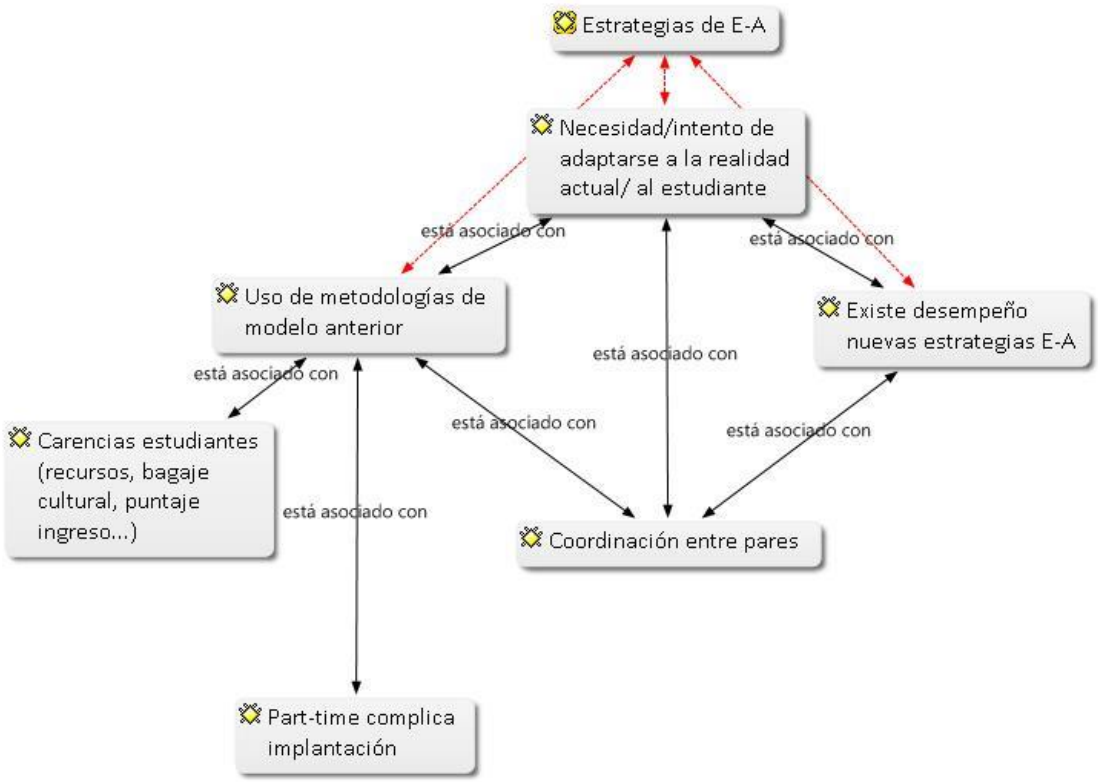


Figura 25. Mapa conceptual resumen de los resultados de la competencia "Implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje".

En los resultados cualitativos acerca de la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje, se pudieron recoger un número menor de respuestas. A pesar de ello, de las respuestas obtenidas destacan dos aspectos que explicitamos.

[126] Fuera. Ver: http://www.oxforddictionaries.com/es/traducir/ingles-espanol/out

En primer lugar, destaca el número de citas donde los docentes demuestran su "intención" de aplicar metodologías acordes con una enseñanza-aprendizaje donde el estudiante sea el protagonista. En contraposición con ello, encontramos que no son tantas las respuestas en las que los docentes ejemplifiquen que realmente llevan a cabo estrategias de enseñanza-aprendizaje activas. Al mismo tiempo, hasta 10 docentes (13 citas) explicitaron que usan metodologías de enseñanza que consideraban del "modelo anterior", es decir, menos centradas en el estudiante y más vinculadas con la enseñanza tradicional.

En cuanto a la búsqueda de sentido de este desempeño en estrategias de enseñanza-aprendizaje, no se recogieron muchas respuestas al respecto. Recordemos que la metodología de recogida de datos era mediante una entrevista semiestructurada, en la cual los sujetos podían explicitar los aspectos que quisieran acerca de cada competencia. Así, de entre los datos que fueron expresados para justificar la falta de implementación de distintas estrategias enfocadas en el estudiante, los docentes hicieron alusión mayoritariamente a las carencias de los estudiantes o a la escasa coordinación entre pares. Por ello, encontramos que la reflexión colectiva acerca de la problemática en la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje no ha sido abordada de manera directa.

7.2.2.3 Uso pedagógico de las TIC

La competencia TIC obtuvo medias inferiores a los resultados de otras competencias. Por ello, se informó a los docentes entrevistados sobre estos resultados, y se les realizó una pregunta en esta línea:

- ¿Qué importancia le da a la competencia del uso de las TIC, considera que es un punto fuerte de la universidad o más bien débil? En general, ¿cree que la universidad se están incorporando con fuerza las TIC, Y reciben apoyo y recursos o es algo más personal de cada profesor?

Se presentan a continuación los resultados de la categoría sobre el uso pedagógico de las TIC. Esta competencia obtuvo resultados cuantitativos un poco inferiores a otras competencias en el cuestionario de evaluación docente de 360º, y la profundización al respecto produjo una alta tasa de respuestas cualitativas sobre distintos aspectos de esta competencia, tal como se analiza en este apartado.

Dada la amplia variedad en las respuestas, para analizar los resultados de esta competencia se han creado cuatro subcategorías según la temática de los datos recogidos. Por ello, se presentan a continuación los apartados correspondientes junto con los códigos relacionados para presentar los resultados de manera más comprensible.

- La formación del docente en TIC (p.301)
- Organización e infraestructuras frente a las TIC (p.306)
- Uso de las tecnologías y recursos (p.309)
- Resultados de la evaluación del docente (p.317)

7.2.2.3.1 La formación del docente en TIC

La primera subcategoría que se presenta se refiere a lo que el docente percibe sobre la formación en la competencia de uso pedagógico de las TIC. Sobre este tema surgieron cuatro códigos que se describen a continuación.

Tabla 7.33. Códigos de la categoría "Uso pedagógico de las TIC", pertenecientes a la subcategoría "La formación del docente en TIC".

Categoría: Uso pedagógico de las TIC. Subcategoría: Formación del docente			
CÓDIGO (en orden de fundamentación descendente)		Nº **citas**	Descripción del código
1	**Docentes: Necesidad de mejora y formación – TIC**	39	El docente hace referencia a la necesidad de mejora y/o de formación en el uso pedagógico de las TIC por parte del profesorado.
2	**La formación es inadecuada**	16	Los docentes hacen referencia a que la formación que ofrece la institución no es adecuada para su docencia.
3	**Existe formación por parte de la institución**	11	El docente afirma la existencia de formación en el uso de TIC en su institución.
4	**Conozco bien las TIC y su potencial**	10	El docente declara tener un conocimiento suficiente sobre qué son las TIC y cuál es su uso potencial para el aprendizaje.

Un total de 24 docentes de ambas universidades, a través de 39 citas detectan la necesidad de mejora del docente en el uso de las tecnologías como factor que incide en la implantación de esta competencia (ver Tabla 7.33).

> "Creo que no todo el mundo está capacitado en eso. Nos falta capacitación. Nos falta alfabetización a todo nivel, a nivel de profesores (…)" (4:6)

> "Ahora, lo que pasa es que no todos los *profes*[127] las ocupan, u ocupan todas las herramientas que podrían ocupar. Generalmente, te diría que el 90% o 80% no sé, la encargada tiene cifras más concretas, pero yo te apostaría que más de un 80% de los profes utilizan la plataforma como repositorio no más." (26:13)

Por otro lado, se encontraron 16 citas (pertenecientes a 12 docentes) en las que los docentes hacen referencia a que la formación que proporciona su universidad no es adecuada

[127] *Profe:* m. y f. coloq. profesor. (www.rae.es)

a las necesidades que ellos perciben como prioritarias para el logro de esta competencia. Se presentan ejemplos de ambas universidades:

> "(…) Hay un alto porcentaje de docentes que en su formación profesional, el tema de las tecnologías no era un aspecto de la formación. Entonces, lo que ellos saben respecto a tecnologías es lo que han ido aprendiendo en su propia práctica, en su propio ejercicio. Y generalmente lo que uno sabe pasa por lo que uno necesita ocupar. Y creo que como no está la formación respecto al uso de las tecnologías, dificulta el uso de estas tecnologías en su docencia. Creo que por eso hay una tendencia. (…)" (13:14)

> "En la universidad nos capacitaron en TIC, y claro pero nosotros, en el curso no nos hemos enmarcado totalmente, es solamente una iniciativa mía propia. Y aparte de un par de colegas más que usamos algo así... Entonces yo creo que la universidad está haciendo estos cursos, pero a nivel para que sepamos lo que es TIC. Pero no hay un incentivo para que 'usen TIC en esta'." (30:5)

El siguiente código que aparece en la Tabla 7.33, es "Existe formación por parte de la institución" con 11 citas representadas por 9 docentes. Se presentan a continuación dos ejemplos de las dos universidades:

> "Existe la información. Existe, porque precisamente la dirección general de docencia, a través del CeDID[128], está permanentemente ofreciendo cursos de capacitación. Ahora, son voluntarios, y por tanto, siempre habrá docentes que les interese esto y otros que no." (19:8)

> "Tenemos en realidad disponibilidad para hacer varias cosas, y para esto también existe capacitación. El que tú no lo sepas usar es porque no has tomado los cursos, porque no has podido capacitarte... (…)" (31:5)

En lo que respecta al código "Conozco bien las TIC y su potencial" se han recogido 10 citas (de 8 docentes distintos). Cabe destacar que en esta ocasión 9 de las 10 citas pertenecen a la universidad 1, y una cita, que se presenta aquí, a la universidad 2:

> "Yo creo tener una formación en TICs, creo, lo digo con bastante humildad, bastante buena. Si eso me permite visualizar también determinadas falencias... Creo que si estuviera más completa sería todavía más crítico en eso." (4:8, profesor de la Universidad 1)

> "Nosotros tenemos adjudicados dos proyectos MECESUP[129] de innovación en docencia, y precisamente enfocados en el área de TICs y generación de material interactivo para las ciencias biológicas." (23:9, profesor de la Universidad 2)

[128] Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia. Ver: http://www.uct.cl/cedid/

Como se puede apreciar, estos son los cuatro códigos que se han podido recoger de los datos de los docentes con respecto a su percepción de capacitación y necesidad de mejora en el uso de las TIC. De este modo, parece que existe una concienciación sobre las metas alcanzadas, así como de los logros pendientes de alcanzar. Asimismo, cabe destacar la visión crítica de muchos docentes hacia el enfoque de la formación proporcionada por su institución. En el siguiente apartado se profundiza sobre estas respuestas encontradas.

A. Necesidad de mejora en TIC: Algunas relaciones

Dado el importante número de citas respecto a la necesidad de mejora y formación en esta competencia expresada por los docentes, se ha querido profundizar en las relaciones que dieron los docentes sobre esta necesidad. Así, tal como se observa en la Tabla 7.34, encontramos las siguientes relaciones entre los códigos de este apartado:

Tabla 7.34. Co-ocurrencias destacadas de algunos códigos de la subcategoría "Formación del docente en uso de las TIC".

	Docentes: Necesidad de mejora y formación en TIC	Existe formación por parte de la institución
Existe formación por parte de la institución	6	
La formación es inadecuada	6	4

La Tabla 7.34 contiene tres datos destacables:

- Por un lado, se encuentran seis co-ocurrencias donde distintos profesores perciben que la institución proporciona formación en TIC, y al mismo tiempo opinan que los docentes deberían capacitarse.
- Por otro lado, se encuentran 6 co-ocurrencias del código "La formación es inadecuada" relacionándolo con la necesidad de mejora de los docentes.
- También observamos cuatro co-ocurrencias de cuatro docentes que afirman la existencia de formación, pero perciben que esta es inadecuada.

En lo que respecta a la necesidad de capacitación docente relacionada con una percepción de que la institución sí ofrece formación en TIC se encuentran citas como:

> "Desde el CeDID[130], cuando nos hacen las capacitaciones, o cuando se ofrecen, es lógico que sirven. El problema es el otro lado...Es como implantar las TIC, quitar esa barrera de 'no, es que no lo voy a hacer, es que no...' esa es la barrera que existe. Entonces probablemente habrá que colocar algún incentivo para mejorar el nivel de capacitación. Porque en el fondo, si se ven los

[129] Programa MECESUP: Mejoramiento de la calidad y la equidad en la educación terciaria (ver www.mecesup.cl)

[130] Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia. Ver: http://www.uct.cl/cedid/

> cursos, nos vemos y nos conocemos siempre los mismos. Entonces probablemente no se ha llegado a una masa crítica más amplia de profesores." (17:9 y 17:10)

Como se puede observar, la profesora 17 hace referencia a la necesidad de formación de los docentes en esta competencia. Asimismo, si bien afirma la existencia de la oferta formativa por parte de la institución, abre la reflexión hacia la necesidad de motivar al docente para su desarrollo profesional.

En lo que respecta a la percepción de que existe formación aunque ésta es identificada como inadecuada, se encontraron cuatro co-ocurrencias. Si bien encontramos respuestas interesantes en este caso, no se trata de un alto índice de relación. Aun así, cabe destacar algunas referencias al respecto. Por ello, se presentan dos citas sobre este aspecto, primero de la Universidad 2, después de la Universidad 1:

> "Yo creo que muy bien. En lo personal, de este mismo centro de innovación a la docencia se ha ofrecido alguna capacitación en el uso de la plataforma EVA[131], que es la plataforma que todos usamos para comunicarnos con los estudiantes y muchas cosas más. Pero no hay motivación por parte de los profesores. Yo he escuchado acá de que dicen que son muy *fome*[132], o que en realidad lo que enseñan no es tan relevante, entonces finalmente nadie va." (22:7 y 22:8, profesora 22)

> "Tenemos un tema, la universidad nos ha capacitado bastante. Nos ha capacitado con tecleras, pizarras, todo lo que ha ido llegando te capacitan... Los blogs, el mismo educa, Moodle... Decir que no se ha hecho oferta formativa sería mentir, porque oferta formativa hay, se ha dado. Ahora estaba incluso mirando un correo sobre capacitaciones 'acérquese a...'. El tema es, lo conversábamos con el equipo que estamos en esto de las TICs, decían que como que uno va, lo ve, ve la estrategia, la encuentra maravillosa, pero después no sabes cómo aplicarla." (14:6 y 14:7, profesora 14)

Por último, relacionado con la formación de los docentes, también se encuentran 6 co-ocurrencias del código "La formación es inadecuada" relacionándolo con la necesidad de mejora de los docentes (ver Tabla 7.34). En relación con esto, existen algunas iniciativas para la innovación en la capacitación para el uso de las TIC. Con el fin de relacionar estos elementos con los anteriores, nos centraremos en el caso de la profesora 14. Esta profesora explica cómo en la Facultad de Educación de la Universidad 1 han puesto en marcha un proceso de innovación en la formación docente en TIC:

[131] En la Universidad 2, nombre de la plataforma virtual de la institución, siglas de: Entornos Virtuales de Aprendizaje.

[132] Según la RAE: adj. *Chile*. Aburrido, sin gracia.

> "Entonces, creo que formación hay. Creo que los colegas no deberíamos decir que la universidad a nosotros no nos ofrece nada, creo que por ahí no va el tema. Lo que faltaría, o quizás por lo que estamos más bajos, es en un proceso de acompañamiento a los docentes respecto al uso de tecnologías aplicadas en el aula. Porque tú conoces la estrategia, pero te falta tiempo para prepararla, para revisarla, monitorearla. Y a veces tengo colegas que tampoco conocen mucho ni cómo entrar ni cómo innovar dentro de lo poco que ya conocen." (14:9 y 14:21)

La profesora 14 hace referencia a una forma de seguimiento y capacitación fuera de la metodología de formación habitual para el profesorado de estas universidades, pero que podría ser una buena práctica a tener en cuenta en esa facultad.

> "(…) Nosotros ahora estamos pensando, dentro de este convenio de desempeño, tener ayudantes, como "ayudarle al profesor". Tener un ayudante que sea un tutor especializado que le muestre, lo acompañe durante un proceso, supongamos una cantidad determinada de tiempo al profesor, para que él aprenda a usar bien la estrategia que ya aprendió en la capacitación, y que la pueda poner en práctica (…)" (14:12)

Parece que en ocasiones son los propios profesores los que detectan una necesidad y proponen las vías para mejorar su dominio de distintas competencias, postulando a un proyecto o pidiendo ayuda al CeDID[133]. Recordamos de nuevo la justificación de esta docente sobre este aspecto:

> "El tema es, lo conversábamos con el equipo que estamos en esto de las TICs, decían que como que uno va, lo ve, ve la estrategia, la encuentra maravillosa, pero después no sabes cómo aplicarla." (14:7)

Esta percepción de no saber cómo adecuar la herramienta TIC a la propia asignatura se encontró en varias ocasiones. Podría por tanto tratarse de un elemento a tener en cuenta por parte de la institución (también se aborda este tema en el punto "Uso de las tecnologías y recursos" (p. 309).

Resulta interesante en este punto, la posible necesidad de revisar la oferta formativa a los docentes. La cuestión no parece estar en que la institución no ofrezca formación, pues son muchos los docentes que verbalizan la existencia de una oferta formativa. Dado que se reflejó una alta tasa de respuesta en la necesidad de formación, así como de mejora del uso pedagógico de las TIC, se podría realizar una detección de necesidades en la respuesta ofrecida

[133] Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia. Ver: http://www.uct.cl/cedid/

por la institución, pues los resultados en esta competencia fueron más bajos en la evaluación cuantitativa. Algunos elementos donde sí se podría hacer hincapié para la mejora en este aspecto podrían ser:

- En una mayor motivación del profesorado hacia el uso de las tecnologías.
- Nuevas formas de formación, relacionadas con el asesoramiento y seguimiento del docente más que en la formación masiva en herramientas aisladas.

7.2.2.3.2 Organización e infraestructuras frente a las TIC

Una segunda subcategoría encontrada en los resultados sobre esta competencia hace referencia a las percepciones que tienen los docentes de estas dos universidades sobre la respuesta de la institución hacia las TIC. Así, se presentan tres códigos relacionados con la organización de las instituciones frente a las tecnologías.

Tabla 7.35. Códigos de la categoría "Uso pedagógico de las TIC", pertenecientes a la subcategoría "Organización e infraestructuras frente a las TIC).

Categoría: Uso pedagógico de las TIC Subcategoría: Organización e infraestructuras frente a las TIC			
CÓDIGO (en orden de fundamentación descendente)		Nº **citas**	Descripción del código
1	**Carencias a nivel institucional en TIC (recursos, WiFi, actualizaciones...)**	20	Los docentes detectan carencias en la respuesta de la institución sobre las tecnologías.
2	**Falta de tiempo en uso de TIC**	8	Los docentes señalan la falta de tiempo a la hora de enfrentarse al uso de las TIC.
3	**Clases pequeñas – TIC**	1	El docente relaciona la posibilidad de innovar en el uso pedagógico de las TIC con un número reducido de alumnos/as.

Como se observa en la Tabla 7.35, se encontraron 20 citas (pertenecientes a 15 docentes) en referencia a las "Carencias a nivel institucional en TIC". Cabe destacar que se trata de un 52,4% de los docentes de la Universidad 1 que verbalizan carencias en la respuesta de la institución para el desempeño de esta competencia.

Sobre este aspecto, se pueden encontrar referencias a las carencias de la plataforma virtual institucional para posibilitar las innovaciones docentes:

> "(…) redes sociales, trabajamos con ejercicios que tienen que ver con compartir resultados desde la plataformas más prácticas. Pero cuando se trata de la plataforma interna de la universidad, hay cero, muy poco uso, y desde los estudiantes fundamentalmente porque les provoca una suerte de rechazo porque es muy compleja. Es muy compleja y muy formal además. Eso genera una suerte de rechazo y distancia. Por lo tanto lo que funciona más es trabajar desde la otra..." (7:12)

> "Yo no...Analizas todas las herramientas en TIC y que existen hoy en día, yo creo que estamos a un nivel básico-medio.(…)" (12:4)

Igualmente, algunos docentes hacen referencia a una falta de recursos para poder implementar innovaciones en esta competencia.

> "(…) pero creo que nuevamente vuelve a primar el dinero, entonces es muy difícil trabajar... porque para empezar...Por ejemplo yo en mi oficina tengo un PC del año 'no sé cuántos' entonces ya no se le puede poner Windows 8 porque no lo soporta, los data que se ponen arriba en el techo para poder proyectar clases a los alumnos, no se les hace una mantención adecuada, yo veo que no se le hace una mantención adecuada, porque siempre aparece de repente en alguno 'limpiar el filtro', (…) Entonces al final, hay algunos que hay que andar con notebook, y la escuela tiene unos notebook antiquísimos, súper pesados, más todo lo que uno lleva... Entonces al final eso a ti..., como dicen los jóvenes 'me da lata'... Te desmotiva un poco, (…) los medios no están mucho al alcance." (15:2)

Cabe destacar que en la universidad 1 destaca esta percepción de falta de recursos o de actualización de los recursos TIC, algo que los docentes perciben como elemento que entorpecería su implementación de esta competencia en el aula.

Por otro lado, en la universidad 2, las carencias se refieren en varias ocasiones a un mal uso de las inversiones realizadas por la institución. Así, el docente 23 participa en proyectos para la innovación docente relacionados con el uso de las TIC. De manera crítica, este profesor detecta en el enfoque de la institución la necesidad de mejora. Este docente no se refiere a la falta de recursos, sino más bien a que es la visión de la institución con respecto a las TIC la que llevaría a un mal uso de recursos y actualizaciones sobre las tecnologías.

> "Yo creo que está perdida la universidad con el tema de las TIC. Definitivamente está perdida. Hizo recientemente una inversión muy fuerte en la instalación de un edificio de aulas, y no, definitivamente no está pensado en la línea que va el uso de las TIC precisamente en el aula. "Tenemos una red WiFi muy débil. Hoy día se cayó todo el sistema, nos dejó con actividades que teníamos programadas para trabajar con google drive con los estudiantes en aula que murieron todas... (…) En el tema del soporte todavía estamos muy muy débiles. Y no veo una claridad de parte de la universidad en términos de si efectivamente es una línea que le interesa potenciar o no. Lo que veo son iniciativas personales, de grupos como el nuestro, como otros que conozco dentro de la universidad, pero que de pronto no parece que tenemos el apoyo institucional. Yo una de las cosas que eché más de menos y que fui muy crítico fue en la instalación de las nuevas aulas del edificio nuevo. Realmente podría haberse hecho otra cosa pensando con una visión un poco más amplia." (23:5 y 23:6)

Este docente, experto en el tema, parece reclamar una respuesta de mayor cuidado por parte de la institución hacia la innovación en la utilización de las tecnologías orientada al aprendizaje de los estudiantes. Un docente de otra facultad describe la siguiente situación

como indicadora de necesidades entre las inversiones de la Universidad 2 y la formación de los docentes. Este docente se refiere a inversiones en recursos que no estarían a la par de la capacitación o del uso metodológico adecuado de los docentes de esa facultad:

> "El uso de TIC tengo mis reparos. Mira un puro indicador nada más. Hay 4 salas con pizarras digitales. Si esto estuviera tan bien, esas pizarras tendrían una demanda.... o tienen demanda, o es muy poca la demanda que tienen. Entonces, ahí por ejemplo tengo un indicador claro de que no. Claro, la pizarra digital para trabajar con ella, no para proyectar el PowerPoint." (28:11)

De nuevo queda relacionada la competencia TIC no sólo con el dominio de una herramienta, sino con el uso pedagógico de las mismas.

En relación con estas referencias, encontramos al docente 29, que anteriormente tuvo un puesto en el Centro de innovación docente de la universidad 2, y que destaca lo logrado hasta el momento:

> "Esta plataforma EVA criticada por los grandes expertos y conocedores de las TIC, pero siento que la EVA nos ha ayudado para mantener mejor comunicación con los estudiantes, a abrir foros, a abrir chat, a abrir discusiones. O sea, creo que allí hay el empleo de hacer evaluaciones online etc. Entonces creo que ahí hay un paso. Y pasó desde una voluntariedad a una obligación. Los cursos hoy día están todos en la plataforma EVA, no hay ningún profesor que no deba usar la plataforma EVA." (29:17)

Este docente hace hincapié en los pasos dados por esta institución en lo que a la implantación de tecnologías se refiere. Asimismo, destaca en este caso la obligatoriedad del uso de la plataforma virtual de la institución.

En segundo lugar, también se detectó por parte de los docentes la falta de tiempo como elemento que afecta directamente al desempeño de esta competencia.

> "Pero en estos momentos yo creo que las cargas horarias que tenemos cada uno, hacen muy complejo el involucrarse en capacitaciones, de largo aliento digamos, que precisamente permitan mejorar el tema de las TICs. Yo aprovecho el mes de enero, donde no hay docencia, sí hay otros trabajos pero, en ese mes si hay cursos los tomo ahí, porque el resto del año siempre es muy complejo. De hecho yo tomé un curso en marzo y lo tengo en stand-by porque no he tenido tiempo para cerrarlo. Yo creo que es un poco de tiempo y dedicación, que debiera estar un poco formalizado en la carga de cada uno. Si alguno debiera tener cierta cantidad de horas disponibles para capacitación, y ahí, perfectamente entran TICs" (12:6)

Tal como se refleja anteriormente en la Tabla 7.35, hasta en ocho ocasiones distintos docentes hicieron referencia a esta falta de tiempo para la formación o el desempeño de TIC.

Junto con el análisis de este aspecto en otras competencias, podríamos hablar de un elemento de relevancia a la hora de tratar de mejorar el desempeño de los docentes.

Otro elemento sobre la organización que fue encontrado, y que en otras competencias también tiene incidencia, es el número de estudiantes. Así, en esta competencia encontramos una cita en referencia a este elemento. Esta cita estaba también relacionada con el código "Falta de tiempo", por lo que, de nuevo, parece que el número de alumnos/as y el tiempo para la planificación y desarrollo tienen una relación, tal y como se ha podido observar en el análisis de otras competencias.

7.2.2.3.3 Uso de las tecnologías y recursos

Cuál es el uso de las tecnologías que realizan en la actualidad los docentes en el aula es una de las preguntas elementales sobre este tema. Los docentes entrevistados respondieron abiertamente a una cuestión sobre el uso de TIC en cuyas respuestas se pueden vislumbrar algunos aspectos relacionados con este tema. En un intento por clarificar esta cuestión, se presenta esta subcategoría referente al uso de las tecnologías y los recursos por parte de los docentes.

En este apartado se presenta un análisis general de los códigos relacionados con este tema, así como cuatro sub-apartados en los que se analizan más en profundidad algunos resultados obtenidos.

Tabla 7.36. Códigos de la categoría "Uso pedagógico de las TIC", pertenecientes a la subcategoría "Uso de las tecnologías y recursos- parte 1: innovación".

Categoría: Uso pedagógico de las TIC Subcategoría: Uso de las tecnologías y recursos. (parte 1: innovación)			
	CÓDIGO (en orden de fundamentación descendente)	Nº **citas**	Descripción del código
1	**Intento innovar/ Uso herramientas nuevas**	21	El docente declara su intención de innovar en el uso pedagógico de las TIC, o la utilización de herramientas innovadoras.

Destaca sobre este aspecto el código "Intento innovar/ Uso herramientas nuevas", donde encontramos 21 citas referentes a la motivación del docente por innovar en su enseñanza-aprendizaje a través de las tecnologías. Este dato positivo se puede encontrar en los datos de 17 docentes de ambas universidades. Por ello, podríamos decir que existe una concienciación en el profesorado sobre la utilidad en el uso de las tecnologías, o por la necesidad de utilizarlas en su enseñanza-aprendizaje. Por un lado, existe un enfoque de innovación para lograr la motivación del estudiantado.

> "Y ahora estoy elaborando guías audiovisuales de textos éticos, este curso elaboramos guías audiovisuales con un texto mío, y luego una diseñadora y una pedagoga contrastando, y tenemos 4 guías. Yo este curso por primera vez he hecho, y esto me ha supuesto salir digamos de mi zona de confort, de manejo, porque es entrar en otra dinámica. Porque en el fondo estoy probando si los estudiantes aprenden mejor de una manera audiovisual, más interactiva, más agradable incluso, en la dinámica..." (18:9)

Asimismo, existe un enfoque hacia la practicidad y el logro de aprendizajes más profundos que se pueden lograr utilizando herramientas TIC. Estos aprendizajes van ligados a la relación de la tecnología utilizada con el contexto real profesional, lo cual también parece lograr la atención y motivación del estudiante.

> "Pero también al revés, yo hago algunas cosas... Yo soy bioquímico, hago modelamiento de estructuras moleculares, y eso usando un computador es muy fácil de hacer, en vez de contarles 'chicos, miren, la estructura es...', y hacer que se lo imaginen, tampoco se lo puedo mostrar porque son pequeñitas, pero 'mire, aquí...' y los programas de ahora te permiten rotar y todo..." (5:4)

> "Es súper fácil y súper cómodo explicar un concepto matemático cuando se tiene TIC. Yo uso un programa que se llama "Geogebra". Ahí puedo hacer de todo, hay un concepto matemático, y están las herramientas para hacer. Uno tiene que ingeniar de otra forma, ajustarse, programar incluso, y sale." (30:2)

Asimismo, encontramos muestras de innovación en otras facultades, lo cual muestra un avance y predisposición por parte de los docentes. Cabe destacar el esfuerzo por innovar mediante las tecnologías, si bien al mismo tiempo los propios docentes detectan que podrían realizar un mejor uso de las mismas:

> "Yo soy autocrítica en ese sentido... Yo las incorporo de manera permanente, uso la plataforma, mensajes todas las semanas, subir archivos o mandar archivos por medio de la plataforma. Elaboración de presentaciones en *Power*[134], que ellas presenten también... Hago harto uso de las TICs en general, pero, siento que también tengo deudas, porque por ejemplo el tema de las pizarras digitales, y otros recursos que a lo mejor podría integrar para poder hacer en el fondo mayor uso de ellas, creo que tengo desafíos en esa área." (11:8)

Así, cabe destacar que hasta 16 de los docentes entrevistados perciben que realizan algún tipo de acción por innovar en TIC. Estas innovaciones son de distintos tipos. Como se ha mostrado, se ha encontrado el uso de herramientas TIC como instrumento para la

[134] PowerPoint

comunicación con los estudiantes. Asimismo, se observa el uso de herramientas tecnológicas para la mejora del desarrollo de competencias de una materia. Por último, se detecta también la innovación en uso de TIC mediante el planteamiento a los estudiantes de la utilización de tecnologías.

A. Avances: Plataformas, foros y Tablet.

Con la intención de profundizar en los resultados de las percepciones de los docentes sobre su innovación en el uso de las TIC, en la Tabla 7.37 se sintetizan los elementos destacables. En primer lugar, cabe destacar que las plataformas virtuales son percibidas como un apoyo para el docente (7 citas):

> "Yo la plataforma Moodle, las plataformas virtuales de la universidad, siempre las he considerado muy buenas para la comunicación y para dejar los materiales." (18:6)

Tabla 7.37. Códigos de la categoría "Uso pedagógico de las TIC", pertenecientes a la subcategoría "Uso de las tecnologías y recursos- parte 2: avances".

Categoría: Uso pedagógico de las TIC Subcategoría: Uso de las tecnologías para la E-A (parte 2: Avances)			
CÓDIGO (en orden de fundamentación descendente)		Nº citas	Descripción del código
1	**Para "colgar" información/entretener/ No hay uso pedagógico**	15	Los docentes describen el uso de la plataforma institucional como repositorio de información sobre la materia, o el uso de las TIC para entretener al estudiante, careciendo ambas estrategias de un uso pedagógico.
2	**Foros**	15	El docente identifica los foros como herramienta innovadora en TIC.
3	**La plataforma es un apoyo**	7	El/La profesor/a distinguen la plataforma institucional como un apoyo para la enseñanza-aprendizaje.
4	**Vía de comunicación con estudiante**	7	Los docentes identifican las TIC como canal facilitador de la comunicación con sus estudiantes.
5	**Tablet**	4	El docente identifica la Tablet como herramienta innovadora en TIC.

Si bien estas plataformas son percibidas como un apoyo, muchos docentes detectan puntos que pueden ser desarrollados en este tema. Así, el segundo código más recurrente sobre el uso de las tecnologías fue el código de uso de TIC "Para 'colgar' información/entretener/ No hay uso pedagógico". Así, hasta 12 docentes con un total de 15 citas hicieron referencia a este uso de las tecnologías. En este aspecto, existen docentes que cuando se refieren a las TIC, solamente se refieren a su faceta de "repositorio de información", sin mostrar que realicen otro uso.

> "(…) allí está toda la información del curso, están las clases, todo el material necesario, el alumno no necesita de parte mía, está todo lo que se necesita ahí. Pero hay una serie de otras herramientas, y en ese contexto yo me he autoevaluado un poco deficiente, porque un montón de otras herramientas que están disponibles, y que yo no uso (…)" (1:3)

> "Generalmente la plataforma que nosotros tenemos, el entorno virtual, es para información, más que para utilización. Subimos clases, subimos *papers*[135], documentos...Todo lo que sea de la carrera pero no hay más interacción entre estudiantes y nosotros. Y ellos ya están acostumbrados a eso." (25:10)

Por otro lado, también se seleccionaron citas en este código referentes a la percepción que tienen los docentes del uso general que se hace de las tecnologías en su entorno. En relación con esta percepción, se codificaron en este caso las citas que se referían a un uso más centrado en la transmisión de información que buscando un uso más pedagógico, o un uso para la comunicación.

> "Ahora quizá habría que ver cómo lo estamos haciendo los docentes. Y ver también cuál es la expectativa quizá al respecto que tienen los estudiantes cuando se les habla de TICs a ellos. Quizá esperarían animaciones, no sé, esperarían cosas como mucho más dinámicas. De repente no les basta un PowerPoint, aunque sea más o menos interactivo. No sé, de repente se requieren quizá otro tipo de herramientas a juicio de ellos. Habría que preguntarles." (6:8)

> "Entonces, claro, tenemos el uso restringido, o sea, usamos los recursos que tenemos de forma restringida, no le sacamos el potencial que tiene cada uno, es casi como para resolver lo inmediato. *(Igual para subir documentos...)* Sí, son las cosas básicas, subir documentos, subir las notas en línea... Cosas así, pero por ejemplo participar en foros, o generar vídeos, o usar vídeos distintos quizá en las presentaciones de PowerPoint... Cosas que son no tan complejas pero que no sabemos usar... No... Yo creo que hay que innovar un poco por ahí." (22:10)

Así, observamos que los propios docentes son en ocasiones autocríticos o críticos con un uso básico de las TIC. Relacionado con el uso de las TIC para "colgar" información, se encontró en varias ocasiones el uso de la plataforma oficial de la institución. Por otro lado, este uso es debido en ocasiones a que, según los docentes, los recursos de esta plataforma son limitados.

> "Mira, en la plataforma no está activado en *plug-in* de Portafolio. No está. Entonces, si yo quisiera llevar un mecanismo de seguimiento de las actividades de los alumnos, no tengo. Porque lo único que me permite la plataforma es subir guías, propuestas de trabajo, y que ellos entreguen sus respuestas y queden ahí en más nada para que yo lo revise." (10:8)

Si bien uno de los factores destacados de los foros es la facilitación de la comunicación con los estudiantes, es esta herramienta junto a otras las que destacan a las TIC como vía de

[135] *Paper: n.* Academic document. En español: Artículo *nm.* (www.wordreference.com)

comunicación con el estudiante. Así, tal como presenta la Tabla 7.37, observamos que las TIC sí han supuesto un avance para la comunicación con el estudiante:

> "(…) la plataforma es el medio oficial de comunicación con los alumnos." (1:4)
>
> "Lo que más usamos nosotros son las plataformas. Yo eso lo valoro, porque uno puede tener comunicación con los estudiantes a través de correo electrónico, o subir material, los resúmenes de las clases etc." (8:8)
>
> "(…) en el uso de la plataforma EVA, que es la plataforma que todos usamos para comunicarnos con los estudiantes y muchas cosas más." (22:11)

Relacionado con la comunicación y siguiendo con la Tabla 7.37, destaca también la referencia a los foros, una herramienta de innovación en TIC. Con un total de 15 citas registradas, parece que existe una variedad en torno al uso de los foros. Se han encontrado casos en los que los foros son identificados como una herramienta empleada y útil para el desarrollo de aprendizajes por parte de los estudiantes:

> "Es decir, que ni amigo me dijera: '¿Sabes qué? Yo nunca había usado Foro virtual. Y para mí el foro virtual fue un tremendo despertar y de haber visto, y te digo personalmente, cómo mis estudiantes tienen muchas más habilidades que las que yo pensé que podían tener en un momento. Que mucho les puede faltar, ciertamente, pero también tengo que trabajar con estudiantes que están en tercer año y que ni siquiera esa forma de redacción, esa forma de explicitar de escribir, lo había encontrado en alumnos que uno está revisando tesis o seminarios de investigación." (29:18)

O para la comunicación con el estudiante:

> "(…) claramente se pueden dar cuenta, tanto nuestros pares como nuestros mismos estudiantes nuestra comunicación y nuestra vinculación con los estudiantes. Además, creo que hay distintos medios para ir cotejando eso a través de la misma plataforma, cómo está por ejemplo la recepción de los correos, los foros..." (13:13)

Asimismo, se han hallado como herramienta poco útil para la metodología empleada:

> "Es decir, yo siempre les he ofrecido 'a ver, los foros', que poder conversar en foros no les gusta, no participan para nada. (…)" (18:28)

Por último, parece que existiera una cierta desorientación en relación a su finalidad. Destaca a este respecto que en algunas ocasiones una herramienta utilizada como deber, sin relacionarla directamente con las competencias a desarrollar en la asignatura.

> "Lo que tiene que ver por ejemplo con chats y cuestiones interactivas eso tiene un bajo uso, porque además es muy difícil, sobre todo para uno. Uno aparte de preparar las clases, tiene

que cumplir con cuestiones que tienen que ver con la categoría académica, entonces, uno está obligado a ir a congresos, *papers*... Que además es parte de lo que uno tiene que hacer. Por lo tanto, el espacio para poder generar esas actividades es muy limitado."

"A mí me cuesta mucho. Ahora estoy metiéndome un poco más en herramientas, porque tengo que hacerlo. Pero me cuesta un poco, hacer foros, hacer chats. Teniendo las herramientas ahí mismo..." (25:22)

Esto parece desmotivar a algunos docentes, y con ello podría correrse el riesgo de que estos generalizaran las herramientas TIC como no útiles para el desarrollo de su enseñanza-aprendizaje.

El último código que aparece en este apartado se refiere al uso de Tablet o tabletas electrónicas para el uso de TIC. A pesar de que el número de citas no es alto, destacan dos buenas prácticas relacionadas con el uso de Tablet que merece ser citado. Existen dos prácticas innovadoras con el uso de esta tecnología, ambas vinculadas a estudios de ciencias de cada una de las dos universidades:

"(…) en el laboratorio, nosotros, estos tres docentes que te digo, presentamos un proyecto interno, donde pedimos Tablet para trabajar con los alumnos en el laboratorio. Entonces ellos están haciendo su informe, uno les va viendo, los va corrigiendo, va poniendo sus resultados ahí... (…) Pero todo es por el lado del CeDID[136] (…) Si bien no nos entendieron al principio para qué queríamos Tablet para el laboratorio cuando había el laboratorio de informática, pero nunca se pusieron en el lugar de uno, que es química, que no voy a llevar reactivos de química a un laboratorio de informática, obvio. Nos costó pelea el que entendieran, las personas de la adjudicación... (…) Después de más de medio año las logramos. Todavía nos faltan que nos lleguen algunas, pero incluso ya llegaron unas distintas, son un poco más chicas, pero eso es lo de menos. Pero lo logramos." (15:10, profesora de la universidad 1)

"(…) Tenemos un laboratorio en el que estamos desarrollando material interactivo para la web con los estudiantes. Estoy tratando de implementar un trabajo más o menos sistemático con Tablet en aula, y en el laboratorio de biología. (…) Pero es porque lo hemos potenciado aquí en la sala. (…) Estoy haciendo las pruebas para ver si podemos hacerlo un poco más masivo para otros académicos que también trabajan conmigo que también están interesados en el tema del uso de tabletas fundamentalmente. Como yo digo a mis estudiantes ' saquen el celular porque va a empezar la clase'." (23:11 y 23:25, profesor de la universidad 2)

[136] Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia. Ver: http://www.uct.cl/cedid/

Como se puede observar, dos docentes describieron esta innovación tecnológica. Contextualizando, cabe señalar que los docentes de ambas universidades han logrado este proyecto mediante proyectos MECESUP. Asimismo, ambos docentes tienen en común el llevar a cabo estos proyectos por iniciativa propia, sin estar vinculada su facultad en el proceso. Destacaría en la universidad 1 que el centro de apoyo a la docencia sí parece estar implicado en el proceso. Sin embargo, el docente de la universidad 2 parecía echar en falta algún tipo de apoyo a las iniciativas de innovación docente de su equipo de trabajo.

Por ello, cabe destacar la postura innovadora de algunos docentes, que de manera personal apuestan por mejorar su desempeño docente. Sería una posible recomendación en este aspecto el apoyo de la institución a este tipo de proyectos, así como un seguimiento para poder proporcionarles una continuidad una vez finalizado el proyecto por parte de la entidad estatal (MECESUP). Esto podría incrementar la motivación de los docentes, quienes a veces pueden sentirse aislados, para realizar un desempeño ligado a la innovación.

B. El rol del estudiante frente a las TIC

Parece que existe una influencia del comportamiento de los estudiantes a la hora de implementar las tecnologías en el aula. Así, se observan dos códigos que surgen en este apartado relacionados con el alumnado: “Los estudiantes no dominan” y “Carencias de los estudiantes”, como elemento que impide el uso de las tecnologías. Además, se han recogido citas de los docentes que perciben que los estudiantes sí dominan las TIC.

Tabla 7.38. Códigos de la categoría “Uso pedagógico de las TIC”, pertenecientes a la subcategoría “Uso de las tecnologías y recursos- parte 3: estudiantes).

Categoría: Uso pedagógico de las TIC Subcategoría: uso de las tecnologías para la E-A (parte 3: estudiantes)			
	CÓDIGO (en orden de fundamentación descendente)	Nº **citas**	Descripción del código
1	**Los estudiantes no dominan**	9	El docente percibe que el estudiante no domina el uso de las tecnologías para su aprendizaje.
2	**Carencias estudiantes (recursos, bagaje cultural, puntaje ingreso...)**	6	El/La profesor identifica algunas carencias en los estudiantes a la hora de desempeñar un uso pedagógico de las TIC, tales como la falta de recursos, o carencias relacionadas con su bagaje cultural o sus resultados al momento de ingresar en la universidad.
3	**Los estudiantes dominan**	4	El docente percibe que sus estudiantes dominan las tecnologías.

Si bien encontramos 4 citas donde los docentes encuentran que los estudiantes (ver Tabla 7.38), suman 15 citas en referencia a un uso mejorable de las TIC por parte de los estudiantes. A pesar de tener un origen distinto, ambas se reflejan como un impedimento para el docente a la hora de implementar las TIC en el aula.

Ya se ha hecho referencia a la percepción de los docentes de carencias de recursos de sus estudiantes. En este caso, de los 6 docentes que muestran su preocupación en este aspecto, cinco pertenecen a la universidad 1. En cuanto a la percepción de que los estudiantes no dominan el uso de las tecnologías, opinión vinculada también a 6 docentes, cuatro pertenecen a la universidad 1 y dos a la universidad 2.

No queriendo entrar en análisis más profundos y centrándolo en los objetivos de esta investigación, destacaríamos la posible necesidad de poner al día las habilidades tecnológicas de los estudiantes. De este modo, los docentes podrían implementar innovaciones tecnológicas con más facilidad, así como centrar su enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de las competencias de la materia.

C. Intento innovar: Algunas relaciones

En un intento de explicar la alta incidencia del código "Intento innovar/ Uso herramientas nuevas", el cual era un dato positivo en medio de una recogida de datos al respecto de esta competencia mayoritariamente negativa en esta competencia, se realizó una búsqueda de co-ocurrencias. Para ello, se cruzaron todos los códigos de esta competencia con el código "Intento innovar/ Uso herramientas nuevas". En la siguiente tabla se presentan las co-ocurrencias más altas encontradas.

Tabla 7.39. Co-ocurrencias más destacadas del código "Intento innovar/ Uso herramientas nuevas", perteneciente a la categoría "Uso pedagógico de las TIC".

	Intento innovar/ Uso herramientas nuevas
Los estudiantes no dominan	6
Carencias a nivel institucional en TIC (recursos, WiFi, actualizaciones...)	5

Cabe destacar la incidencia de la relación de este intento de innovación con el código "Los estudiantes no dominan". Parece que existe una alta incidencia entre las percepciones de los docentes de que intentan introducir innovaciones, y la de que es el estudiante el que no domina las TIC como para implementar estas estrategias. Se ponen ejemplos a continuación de ambas universidades.

> "Yo no sé. A mí me ocurre algo bien especial con los chicos porque no los entiendo. Por ejemplo yo, lo que he estado tratando de hacer ahora para trabajar más con las TIC. Uno hace cosas y les pide que usando las TIC ellos ingresen información, aprendizaje, o respondan a alguna tarea. Y a no todos los chicos les gusta eso. Como que no sé si se sienten solos, o como que sienten que uno se desvincula de ellos dándoles esa tarea. Una cosa bien rara, no alcanzo a

> entender todavía como funciona esa cultura en ellos." (21:3 y 21:4. Docente 21, de la Universidad 1)
>
> "Empecé haciendo un foro dentro de la asignatura, y me cuesta porque los chicos no... Participan siempre los mismos, es un vacío. Yo después preguntaba, y sí, 'yo leí lo que usted contestó...', pero tampoco participan. Como cultural, si no hay nota, de forma voluntaria... Así que lamentablemente hay que tener algo que califique para poder tener esta participación más masiva. Eso es cultural. Vamos de a poquito incorporándolo, pero no está muy... Por el momento no." (25:12 y 25:13. Docente 25, de la Universidad 2)

Otro obstáculo con el que parecen encontrarse los docentes a la hora de implementar innovaciones a través de las tecnologías es la respuesta de la institución. En ocasiones puede ser percibido como una carencia de actualización de recursos, como en la cita siguiente:

> "Nosotros en el departamento de matemática y física, a principios de año, adquirimos un software orientado principalmente a la evaluación, y trabajo autónomo del estudiante. Se adosa a Moodle, y nos encontramos con el problema. Lo que compras es lo último, pero lo tienes que pegar en una plataforma realmente obsoleta. Entonces ahí advertimos que la cosa no funciona. Le cuesta mucho funcionar y funciona en algunas cosas y otras no... Se ha planteado el tema, tengo entendido, a nivel de vicerrectoría académica, y sí, vamos a cambiar la plataforma, vamos a actualizarla. Pero creo que tenemos la 1.9 y vamos en la 2.7 o 2.6 de Moodle, que no progresa de 1.9 a 2, sino 1.9 a 1.9.1... Entonces hay que ver cuánto tiempo ha pasado. Creo que ahí nos falta…" (4:5 y 4:11)

Con todo ello, parece que los docentes encuentran algunas dificultades para poner en marcha una innovación tecnológica en su enseñanza-aprendizaje, la cual podría relacionarse con un alto índice de autocrítica al respecto por un lado, así como con un uso mejorable por otro.

7.2.2.3.4 Resultados de la evaluación del docente

Por último, se presenta un apartado que, no teniendo una relación con el uso de las TIC como los anteriores, puede aportar información sobre la percepción de los docentes sobre el sistema de evaluación de 360º.

Tabla 7.40. Códigos de la categoría "Uso pedagógico de las TIC", pertenecientes a la subcategoría "Autoevaluación del docente".

Categoría: Uso pedagógico de las TIC Subcategoría: Autoevaluación del docente.			
	CÓDIGO (en orden de fundamentación descendente)	Nº **citas**	Descripción del código
1	**Tengo buena evaluación TIC pero mi autoevaluación baja**	8	Los docentes reflexionan sobre el hecho de que su autoevaluación en el cuestionario de evaluación docente de 360º tuvo una valoración más baja que la valoración que realizaron al respecto los demás agentes evaluadores.
3	**Tengo mala evaluación TIC pero soy bueno en TIC**	2	El docente obtuvo una evaluación con valoraciones bajas en el uso pedagógico de TIC, pero él identifica su desempeño como óptimo.
4	**Tengo buena evaluación TIC porque soy bueno en TIC**	2	El docente se identifica con su evaluación positiva en el uso pedagógico de las TIC.

De los resultados de esta tabla solamente se pretende destacar que hasta en 8 ocasiones, los docentes verbalizan que se sintieron sorprendidos por una evaluación (del instrumento de evaluación docente de 360º) con una autoevaluación que era inferior a la percepción que tenían los demás agentes de su trabajo en TIC.

7.2.2.3.5 Síntesis de los resultados relacionados con la aplicación del "uso pedagógico de las TIC"

Con el fin de clarificar los resultados acerca del desempeño en esta competencia docente, presentamos en primer lugar un mapa conceptual que representa los resultados más importantes sobre este elemento. Los puntos clave sobre los resultados al respecto de esta competencia podrían sintetizarse en:

- *Los docentes perciben que su formación en el uso pedagógico de las TIC debe mejorar.*

La mayoría de los docentes, 24 de los 31 entrevistados, afirmó que detectaba necesidades en su formación con respecto al uso pedagógico de tecnologías. Así, observamos una preocupación relacionada con el modo de uso de estas tecnologías, y la inseguridad de que estas estén siendo utilizadas con una orientación clara hacia el aprendizaje.

Por otro lado, varios docentes de la universidad 1 afirmaron conocer el uso pedagógico de las TIC y su potencial. Esta aserción fue relacionada con una actitud crítica hacia la evaluación del uso de las tecnologías por parte de otros profesores.

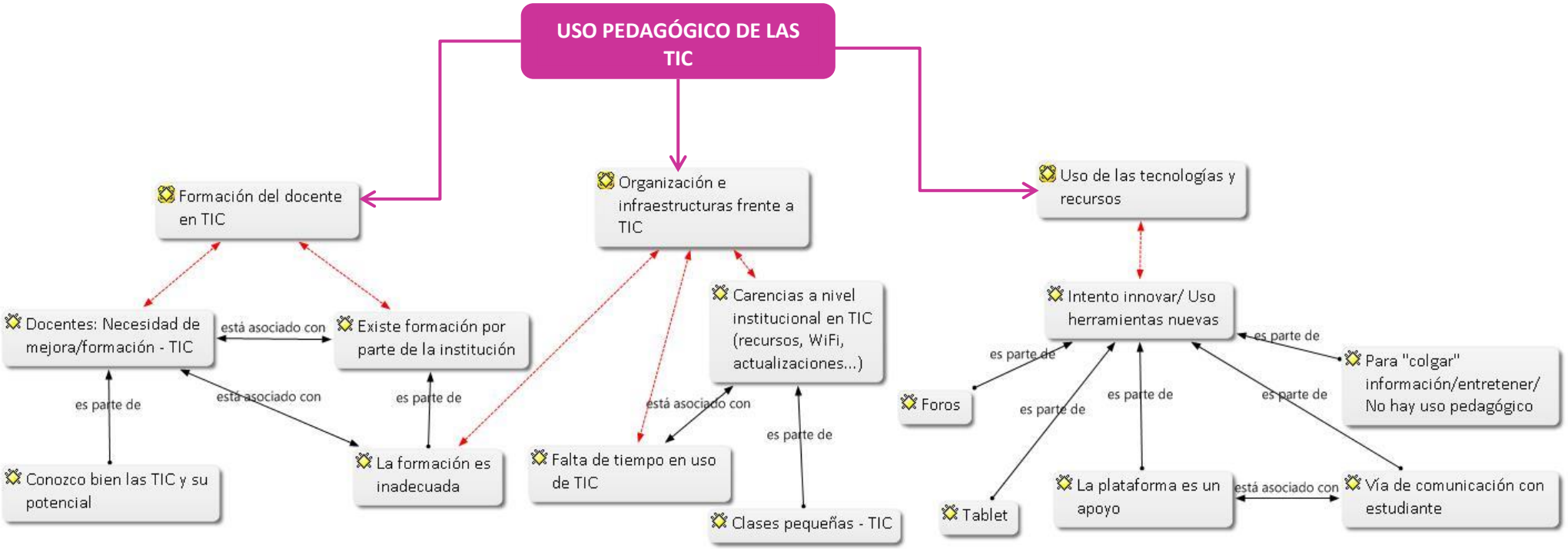


Figura 26. Mapa conceptual resumen de los resultados de la competencia "Uso pedagógico de las TIC".

De nuevo, estos docentes fueron críticos con la cautela que debe acompañar a la afirmación de que uno como docente utiliza las tecnologías desde un enfoque pedagógico. Como apuntaremos en el punto tercero de este apartado, no es lo mismo usar las tecnologías que hacer un uso pedagógico de las mismas. Es en este sentido hacia donde se orientaron muchas de las respuestas en las que la gran parte de docentes detectaban un déficit en su formación con respecto a las TIC.

Por otro lado, encontramos una respuesta controvertida con respecto a la formación proporcionada por parte de la institución. Así, como se ha podido observar, encontramos algunas respuestas donde los profesores afirmaban la existencia de una oferta formativa por parte de la institución en TIC. Al mismo tiempo, hallamos que esta formación es identificada como inadecuada para las necesidades del profesorado. Por lo tanto, los docentes enfrentan esta cuestión desde tres perspectivas: 1) el profesorado está formado pero no sabe cómo adecuar las TIC a su metodología de aula. 2) el profesorado necesita formarse en el uso de las tecnologías, pero la institución no ofrece la formación adecuada, y 3) la institución ofrece formación al profesorado para el uso de las TIC, pero esta formación no es la que los docentes necesitan.

- *Los docentes opinan que sus instituciones deben mejorar la capacidad de respuesta a las necesidades y demandas que surgen del uso de las TIC.*

En relación con lo mencionado anteriormente, se hallaron respuestas relacionadas con la organización e infraestructuras de las instituciones frente a las tecnologías. Como se ha presentado en los resultados, casi la mitad de los docentes entrevistados perciben carencias a nivel de la institución que impiden o frenan su trabajo con tecnologías en el aula o fuera de ella.

- *Los docentes declaran intentar innovar en el uso pedagógico de las TIC, si bien existe una controversia en cómo llevar a cabo su puesta en práctica.*

En primer lugar, más de la mitad de los docentes entrevistados declaró intentar mejorar en la utilización de las tecnologías para perfeccionar su enseñanza-aprendizaje. Entre sus prácticas se encuentra la mejora de la comunicación, o el planteamiento de la enseñanza-aprendizaje mediante algunas herramientas basadas en las tecnologías. En segundo lugar, cabe destacar que en varias ocasiones el uso de las TIC se ve relacionado con otra necesidad que podría estar más relacionada con una innovación en las estrategias de enseñanza-aprendizaje que directamente con el uso de herramientas tecnológicas. Aun así se observan avances en cuanto al uso de plataformas, foros o Tablet.

Por último, existe otra controversia relacionada con los intentos de innovación en TIC, que estaría relacionada con la percepción de que factores externos a su desempeño, como sería la capacitación de los estudiantes o la infraestructura facilitada por la universidad. Estos factores son también percibidos como impedimentos a la hora de mejorar el desempeño en esta competencia.

7.2.2.4 Comunicación e Interacción con el estudiante

La comunicación fue la competencia mejor valorada en los resultados cuantitativos del cuestionario, por lo que los participantes fueron preguntados por su valoración sobre estos valores.

- "La competencia de comunicación e interacción con los estudiantes ha sido la mejor valorada. Algunos elementos de esta competencia eran mantener una relación respetuosa, promover altas expectativas con sus estudiantes, estimular su aprendizaje desde estrategias comunicativas o planificar su mejora en el ámbito comunicativo. ¿Considera que estos resultados son representativos del conjunto de la facultad o más bien se trata de un grupo más seleccionado que no es representativo del conjunto docente?"

Se presentan a continuación los resultados referentes a cada código, para después ahondar en las co-ocurrencias de los códigos, que podrá llevar a un análisis más profundo y perspectivas más complejas sobre el tema.

Como se observa en la Tabla 7.41, el código más frecuente fue "Es cierta la buena comunicación", con 37 citas. Estas 37 citas se corresponden a 23 de los docentes entrevistados, por lo que podemos afirmar que un alto porcentaje (74,2%) de los docentes percibe que en estas instituciones se da una buena comunicación con el estudiante.

Asimismo, 18 de los docentes (con 23 citas) identificaron esta competencia con la "cercanía con el estudiante" (58%), y en 12 ocasiones se identificó el tipo de estudio o estudiante como factor importante a la hora de mantener una buena comunicación con el estudiante.

Por último, cabe destacar las 11 citas referentes a que no existe tal nivel de logro en la comunicación con el estudiante, que si bien corresponde a la respuesta de 6 de los docentes, parece que se le da cierta importancia a este tema cuando se opina que no es cierta esta comunicación.

Tabla 7.41. Resultados de la codificación en la categoría "Comunicación con el estudiante".

Categoría: Comunicación con el estudiante		
CÓDIGO (en orden de fundamentación descendente)	**Nº citas**	**Descripción del código**
Es cierta la buena comunicación	37	Los docentes afirman que la comunicación con el estudiante se da, y por tanto están de acuerdo con los resultados generales que refleja el cuestionario de evaluación docente de 360º.
Cercanía con el estudiante	23	Los entrevistados relacionan la comunicación con la cercanía con el estudiante, y opinan que existe esta cercanía, porque ellos la tienen, y/o porque percibe que se da en su entorno de trabajo.
Por el tipo de estudios/estudiantes	15	El docente opina que el hecho de que se dé, o no, esta comunicación es bien por el tipo de estudios, que han de relacionarse más o menos con una relación comunicativa, o bien porque el docente piensa que el estudiante necesita dicha comunicación para su aprendizaje.
No existe esa comunicación	11	El profesor/a piensa que tal comunicación con el estudiante no existe, por lo tanto no está de acuerdo con los resultados cuantitativos del cuestionario.
Los estudiantes valoran	7	EL docente percibe que los estudiantes valoran su disposición en beneficio de la comunicación.
Clases pequeñas - comunicación	7	Los docentes relacionan la comunicación con el estudiante con el hecho de tener clases pequeñas (pocos estudiantes).
Contexto universidad - Comunicación	6	El docente afirma que esta comunicación también puede deberse a que el desempeño de esta competencia es un objetivo a nivel institucional.
La relación con el estudiante: distinto de habilidades comunicativas como docente	5	El docente opina que se ha de tener cuidado entre atender o relacionarse con el estudiante, y tener la competencia comunicativa necesaria para la enseñanza-aprendizaje.
Clases grandes	3	El docente relaciona la comunicación con el estudiante con el hecho de tener clases grandes (muchos estudiantes).
Falta de tiempo en Comunicación	2	Los docentes opinan que les falta tiempo suficiente para la comunicación con el estudiante.
Sobreprotección	2	El docente percibe algunas relaciones de comunicación con el estudiante que provocan sobreprotección del mismo, lo cual no es favorable al aprendizaje de éste.

Con el fin de analizar en profundidad estos resultados, se presenta a continuación una tabla de las co-ocurrencias más destacables de esta categoría:

Tabla 7.42. Co-ocurrencias más destacadas de los códigos "Es cierta la buena comunicación" y "Cercanía con el estudiante", pertenecientes a la categoría "Comunicación con el estudiante".

	Cercanía con el estudiante	**Es cierta la buena comunicación**	**TOTAL**
Cercanía con el estudiante		16	**16**
Clases pequeñas - comunicación	4	5	**9**
Contexto universidad - Comunicación	3	6	**9**
Los estudiantes valoran	3	5	**8**
Por el tipo de estudios/ estudiantes	6	7	**13**

7.2.2.4.1 Comunicación y cercanía con el estudiante

Como se puede observar en la Tabla 7.42, existen 16 co-ocurrencias entre los códigos "Es cierta la buena comunicación" y "Cercanía con el estudiante". Así, los docentes que afirman que se da la comunicación con el estudiante, lo relacionan en numerosas ocasiones con mantener una relación de cercanía con los mismos como elemento relevante para lograr el aprendizaje del alumno/a:

> "Sí, creo que hay una relación directa en lo bueno de la evaluación con lo que se puede manifestar en la cotidianidad. Porque el hecho de que estamos todos súper juntos, en sectores, y los estudiantes transitan en ese mismo entorno, claramente se pueden dar cuenta, tanto nuestros pares como nuestros mismos estudiantes, de nuestra comunicación y nuestra vinculación con los estudiantes." (13:1 y 13:2)

Este docente hace referencia asimismo a la cercanía física existente entre las aulas y el entorno de los docentes. Cabe destacar que en las dos universidades de este estudio, los despachos de los profesores se encontraban cercanos a las aulas, y las puertas, en su mayoría, son de cristal. Este contexto de cercanía parece facilitar la comunicación con el estudiante.

> "Sí, en mi escuela hay un, no sé si decir... para los estudiantes es sumamente bien valorado el tema de que nuestras puertas no están cerradas, no tenemos un horario de atención, que nos juega en contra absolutamente a los profesores, pero las puertas están, y todos tienen confianza distinta con algunos profesores para cosas académicas, como en muchos casos situaciones no académicas que, por la realidad sociocultural que tienen nuestros estudiantes, en realidad necesitan de tener a alguien, algún adulto con quién confiar o compartir ciertas cosas." (17:1 y 17:4)

Parece que el hecho de que los docentes estén disponibles para atender a sus estudiantes crea un clima de confianza y relación con el estudiante que los docentes, a pesar del esfuerzo, valoran como positivo en términos académicos y personales para los estudiantes.

> "(…) Claro, efectivamente el tema de la comunicación es una cosa que los alumnos en general resaltan, por ejemplo, en los procesos de acreditación. Ellos encuentran que tienen buen acceso a los profesores, que son bien atendidos." (22:2 y 22:3)

En la Universidad 2, declaran además que la evaluación externa realizada anteriormente sobre esta competencia dio también resultados positivos. Este dato igualmente aporta validez a los resultados del cuestionario de evaluación docente de 360º.

7.2.2.4.2 Clases pequeñas para la comunicación

En la Tabla 7.42 se observa que el código "Clases pequeñas" tiene varias co-ocurrencias con "es cierta la buena comunicación" y con "cercanía con el estudiante" (5 y 4 respectivamente). Se analizan a continuación estas relaciones.

> "Sí, porque existen hartos talleres. Existen talleres pedagógicos donde se trabaja con 20 estudiantes, 15 estudiantes, y esos talleres es donde se forma a la persona. Hay harta retroalimentación, hay harto diálogo." (2:1 y 2:2)

> "Lo otro que a mí me facilitó en este curso, el hecho de ser tutorial, y que sean menos estudiantes de lo normal. Generalmente uno trabaja con 50-60 alumnos. Este era un grupo mucho más pequeño por lo tanto la comunicación y todo lo que se desarrolla era mucho más integral. Para mí fue muy enriquecedor igual el curso, porque podíamos interactuar mucho más, tanto en las actividades de terreno como en las actividades en aula." (16:1 y 16:2)

El hecho de contar con un número reducido de estudiantes en el aula, es relacionado con el diálogo con el estudiante, así como con la posibilidad de proporcionar una retroalimentación a su trabajo que no se ve reflejada en aulas con muchos más estudiantes. Los docentes identifican esto como un elemento importante al colocarlo en su discurso como una de las justificaciones de su logro en la competencia de comunicación con el estudiante.

La cercanía con el estudiante también queda relacionada con las aulas reducidas, que se corresponde con un trabajo en el que el diálogo estudiante-profesor se convierte en protagonista de la enseñanza-aprendizaje.

> "Por lo tanto se forma un grupo bastante pequeño, donde hay un diálogo permanente, se trabaja bajo es estructura. Hay un trabajo permanente de comunicación y de compartir experiencias, en mi caso de estudiante, después desde el otro lado también. Por lo tanto, sí hay una comunicación en súper buena salud en este caso" (7:2 y 7:3)

7.2.2.4.3 Comunicación y contexto de la universidad

Es en la Universidad 2 donde cinco de los diez entrevistados realizaron una o varias referencias directas de la institución como impulsora de esta comunicación con el estudiante.

> "Sí, nosotros tenemos una política aquí en la facultad del contacto permanente con el estudiante. Las puertas son transparentes si tú ves, aquí hay una comunicación directa con él. Los horarios de atención son abiertos, algunos ponen pero en realidad tenemos siempre disposición a establecer diálogo con ellos. Entonces, es como parte de la cultura de esta unidad. Yo no sé si pasará en las otras facultades, te hablo de la mía (Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas), y aquí pasa eso." (22:1 y 22:6)

> "Hecho ese planteamiento, uno podría decir, sí, efectivamente el tema de la comunicación es un tema que es importante , que está presente, y no debiera ser de una manera distinta si las personas que estamos en esta institución somos coherentes con lo que la misión y visión que esta institución declara. No debiera ser distinto, porque primero decimos que el eje central es la persona humana, segundo, decimos que esta institución en tanto que confesional, es una institución que se preocupa por la persona humana... Creo que es lógico que estuviera eso." (29:1 y 29:2)

Por ello, se podría decir que se trata de una característica identificativa de la Universidad 2. La competencia de comunicación ha sido evaluada con valoraciones altas en el cuestionario de evaluación docente de 360º, y parece que los docentes perciben que la institución ha hecho hincapié en que así sea.

7.2.2.4.4 Los estudiantes valoran la comunicación

Asimismo, los docentes parecen dar importancia a la valoración que hacen los estudiantes sobre su esfuerzo en el desempeño de la competencia de comunicación.

> "Yo te podría decir que hay un acercamiento en la parte comunicacional, que los propios estudiantes lo reconocen. Yo tengo claros mis estudiantes y tengo una muy buena comunicación con ellos, estoy pendiente del mail, si les pasa algo, si necesitan algo." (20:1 y 20:3)

Así, el hecho de que los estudiantes sean conscientes de este trabajo y se lo reconozcan a sus docentes, haría que estos verbalicen este hecho como un motivo para justificar su desempeño. La docente 11, que pasó por una formación en este aspecto, realiza la siguiente reflexión relacionada con este resultado:

> "Entonces, yo creo que sí, que efectivamente tiene que ver con lo que las estudiantes observaron con mis esfuerzos por mejorar en ciertas áreas que yo también visualizo como una debilidad. Entonces, yo creo que el instrumento refleja los resultados. Creo que yo generalmente tengo harto foco en poder hacer mejores clases, en generar que los estudiantes participen mucho, en hacer muchas preguntas, en generar que ellos se sientan partícipes y sea sólo yo la que está ahí digamos yo trabajando, yo exponiendo temas... Busco estrategias distintas... Entonces, yo creo que eso lo refleja el instrumento. Yo creo que eso se dan cuenta las estudiantes." (11:3 y 11:4)

7.2.2.4.5 Comunicación y características del estudiante

Hay docentes que dan importancia a la relación que tiene la comunicación con el tipo de profesionales que están formando (ver Tabla 7.42). Así, proporcionar un valor extra a la

comunicación se puede encontrar en los docentes de algunas facultades más que en otras. Este motivo de dar relevancia a la comunicación se encontró en varios de los docentes con estudiantes en la Facultad de Educación:

> "(…) Desde el punto de vista personal yo tengo siempre muy buena relación con mis estudiantes, y me preocupo mucho de ellos en todos los sentidos, en todos los aspectos. Y si puedo de repente ser consejero, soy consejero, y si tengo que ser orientador soy orientador. Además que trabajo con carreras que forman profesores, trabajo en salud y trabajo en la carrera de pedagogía en biología. Formar un docente para la enseñanza media es complejo, y no sólo darles contenidos sino que también es la persona, como se instala frente a sus estudiantes, los valores que él transmite y que debe transmitir. Eso requiere cercanía con los estudiantes, y por lo tanto es algo que tiene que desarrollarse en la práctica." (12:1 y 12:2)

> "(…) La comunicación, a mi modo de ver, es uno de las mayores fortalezas que tiene la carrera, y también la facultad. Yo creo que por la especialidad, porque si estás formando profesores es como obvio que tiene que estar presente el aspecto de la comunicación, el vínculo, el saber cómo está el estudiante, todo lo que tenga que ver con empatía sobre todo de los profesores... Sí, totalmente de acuerdo." (14:1 y 14:2)

Asimismo, algunos docentes identificaban ciertas necesidades de atención y comunicación en los estudiantes debido a la situación de desventaja en la que perciben que acceden a la universidad. Esta preocupación por el estudiante queda reflejada en otros elementos que se han profundizado en la competencia "Uso de las TIC", pero que también aparecen como elementos para el desarrollo de la competencia de comunicación con el estudiante.

> "Yo creo que es distinto... Yo por lo menos, yo tengo mi marido ingeniero y que él - es profesor en otra universidad-, me dice: '¿por qué te preocupas tanto de eso? tienes que ir directamente al meollo de lo que es tu trabajo...' Ahora, yo no sé si estos últimos años, yo podría decir que se ha necesitado más comunicarnos. Porque las alumnas de educación parvularia vienen de quintiles más bajos y necesitan más 'tips' de ayuda: 'profesor, ¿y dónde lo puedo conseguir? ¿Cómo lo puedo hacer?'. Como que faltan elementos, y que uno se los puede proporcionar, no te digo que hacérselos, sino que proporcionar 'mira, aquí puedes abrir esta ventana, aquí puedes encontrar algo'. Y eso yo creo que sí, es verídico. Dado desde hace como 5 o 6 años, cambió la entrada de los estudiantes. Son estudiantes que les cuesta más, puntualmente." (20:1 y 20:2)

7.2.2.4.6 Cuando se percibe que no existe la comunicación

Seis de los docentes entrevistados (con 11 citas, ver Tabla 7.41) afirmaron que la competencia de comunicación con el estudiante no se daba tal como reflejaban los datos cuantitativos. Se realiza a continuación un análisis de estas respuestas, donde primero se muestra la de co-ocurrencias de los códigos relacionados con el código "No existe esa comunicación".

Tabla 7.43. Co-ocurrencias más destacadas de los códigos "No existe esa comunicación" y "Clases grandes", pertenecientes a la categoría "Comunicación con el estudiante".

Co-ocurrencias de códigos:	Clases grandes	No existe esa comunicación
Clases grandes	0	1
Falta de tiempo en Comunicación	1	0
La relación con el estudiante: distinto de habilidades comunicativas como docente	0	1
Por el tipo de estudios/estudiantes	0	3

En primer lugar, se puede observar cómo la percepción de una falta de comunicación con el estudiante se relaciona directamente con la docencia a un alto número de estudiantes, que se codificó como "Clases grandes".

> "Yo creo que el hecho de que en nuestro caso, como trabajamos con cursos masivos, de 50 alumnos, y a veces 2 o 3 secciones, cantidades grandes, es difícil establecer unas comunicaciones de otra índole con los alumnos, porque muchas veces el semestre ni siquiera es suficiente para aprenderse el nombre de los alumnos. Terminas conociendo a algunos con los que de pronto hay un poco más de cercanía, o los repitentes, que ya como que los conocías de antes. Pero yo creo que ese es un factor importante que limita la comunicación con los alumnos. Entonces, casi más son comunicaciones masivas. No son comunicaciones personalizadas." (1:1 y 1:2)

El hecho de una comunicación con clases grandes también quedó relacionado con la falta de tiempo para una buena relación comunicativa con el estudiante. Podemos observar a continuación el ejemplo de un docente que percibe las consecuencias de su clase de 130 estudiantes con un resentimiento en su accesibilidad para la comunicación con el estudiante:

> "Yo este semestre he estado con menor tiempo y yo lo he notado. Y los estudiantes lo han notado 'profesor, usted ya no tiene tiempo para nosotros', 'es que esta es la ventana de tiempo en la que ustedes pueden venir, a otras horas no pueden'. Y yo he notado que en este semestre se ha resentido. El año pasado no era tan así, yo tenía más apertura. (…) (¿Cuál es el tamaño de sus clases?) 130. (¿Divididos en secciones?) Cuando es una clase expositiva, no. Las actividades prácticas si son divididas en grupos. En la misma semana tienen una clase expositiva, para todos, y después una sección práctica que son grupos pequeños." (5:2 y 5:17)

Igualmente, si bien se identificó el tipo de estudios o estudiantes como elemento para potenciar la comunicación según algunos docentes, esto fue al mismo tiempo relacionado con la falta de comunicación. El tipo de estudios donde los docentes parecen identificar una dificultad o falta generalizada de comunicación con el estudiante fue en la Facultad de Ingeniería y en la Facultad de Derecho:

> "Entonces, hay un problema de comunicación real, verdadero. Es difícil, por lo menos en este tipo de alumnos (Facultad de Ingeniería). En las conversaciones con colegas a veces nos acordamos de alumnos que a veces eran el extremo, que decíamos que daba lo mismo haber puesto una foto del alumno ahí, y habría sido como si hubiera ido a clase. Porque hay "alumnos foto". Y nosotros somos humanos y también tenemos limitaciones, no somos el alma de la fiesta, ni el director de escena. Entonces, a veces también caemos en el error de no comunicarnos con el alumno que es muy reservado. Es complicado. Hay un problema de comunicación." (10:2 y 10:3)

> "No creo que la comunicación sea generalizada. De hecho, lo que ha pasado históricamente en la carrera de derecho es que, a nivel nacional, y yo me atrevería a decir - después de haber estado en España que ni siquiera es una cuestión nacional, sino que ya directamente que se repite en muchísimos países - , es que se entiende la enseñanza del derecho como impartir contenidos conceptuales que deberían ser memorizados." (19:1 y 19:2)

Parece que el tipo de estudio se relaciona con la importancia que se da tradicionalmente a la comunicación con el estudiante, y esto podría inducir a cierta problemática en algunas facultades a la hora mantener una relación comunicativa con el estudiante.

Por otro lado, cabe destacar el código "La relación con el estudiante: distinto de habilidades comunicativas como docente". Como se ha observado en el análisis de esta competencia, la gran mayoría de los docentes identificaron la competencia de "Comunicación con el estudiante" en su faceta de relación y atención a su alumnado. Solamente algunos identificaron las características de competencia en la comunicación oral como parte de las estrategias de enseñanza-aprendizaje de un/a profesor/a. Este elemento de la competencia también fue evaluado en el cuestionario de evaluación docente de 360º. A este respecto, se pudo encontrar que algunos docentes detectaban algunas carencias en este aspecto, que se identifica en este análisis como habilidades comunicativas:

> "Eso, a eso es a lo que voy. Creo que el conocimiento requiere una habilidad comunicativa para ser transmitido de muchas formas. Tú *necesitai*[137] hablar con los estudiantes, convencer. Sobre todo a estos estudiantes, porque estos estudiantes provienen de quintiles, no de los quintiles más ricos. No son estudiantes de la facultad de la facultad de educación de la Pontificia Universidad Católica de Santiago, o de la Universidad de los Andes. Son estudiantes del segundo y tercer quintil, del quintil, no el más pobre pero el que le sigue. Son estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad. Son estudiantes que entraron con baja PSU. Por lo tanto, son estudiantes que si no transmitimos, no comunicamos bien el sentido de lo que es ser profesor y de la responsabilidad social que tenemos con esta profesión, y de la inequidad que produce en estos momentos la escuela en Chile, si no logramos transmitir eso, no vamos a cambiar a estos jóvenes que después van a ser profesores. Como yo les digo a ellos 'Olvídense de mí, si lo que pasa es que tú vas a ser la profesora de mi hijo. Y tú vas a ser la profesora del hijo de ella, y tus hijos van a tener profesores que van a ser compañeros acá'." (28:6 y 28:7)

En esta reflexión se manifiestan varias de las percepciones analizadas en relación a esta competencia. Por un lado, el docente 28 refleja la importancia de que la comunicación sea completa, no solamente de relación o atención al estudiante, si no modélica en lo que a la comunicación para el aprendizaje se refiere. Asimismo, da importancia a esta competencia dadas las características que identifica en los estudiantes, relacionadas con una desventaja a su llegada a esa universidad. Además, relaciona la importancia de la competencia de comunicación con el tipo de estudios, en este caso de la Facultad de Educación, como elemento relevante en la enseñanza-aprendizaje de las competencias profesionales de sus estudiantes.

En relación con estos puntos, se encuentra un caso en el que el docente encuentra carencias en la comunicación en su facultad. Este docente identifica esta problemática relacionada con la situación específica de su facultad, donde cuatro docentes del total de plantilla de la carrera se encuentran a tiempo completo en la universidad, estando todos los demás docentes en situación de "part-time"[138].

> "(…) Sin embargo, creo que de todas maneras, hay deficiencias que son importantes de corregir. Al menos al nivel en donde alcanzo yo a observar, la comunicación entre estudiantes y profesores sobre todo, pareciera no ser tan fluida como es necesario. Existen ocasiones... Uno de mis cargos también es el de coordinador de nivel. Entonces, yo coordino a los docentes de primer año de la carrera, y la verdad es que existen ocasiones, más de las que uno quisiera

[137] *Necesitai:* verbo en modo coloquial en el lenguaje chileno, en castellano sería "necesitas".
[138] Nominación en Chile de un contrato a tiempo parcial.

donde la comunicación ha fallado y se producen problemas que son completamente... que se pueden prevenir de todas maneras, y por problemas en la comunicación directa y a tiempo, no es completamente adecuado. (…) Entonces, me parece que el área de comunicación por lo menos, necesita mejorar y necesita capacitación tanto para el estudiante como para los profes." (27:2)

Como se podrá observar más adelante en el análisis de la competencia de Reflexión sobre la propia docencia, el caso de este docente podría estar relacionado con la disponibilidad de la plantilla con la que cuenta su facultad.

7.2.2.4.7 Síntesis de los resultados relacionados con la aplicación de la "comunicación e interacción con los estudiantes"

A continuación presentamos un mapa sintetizando los resultados referentes a este apartado:

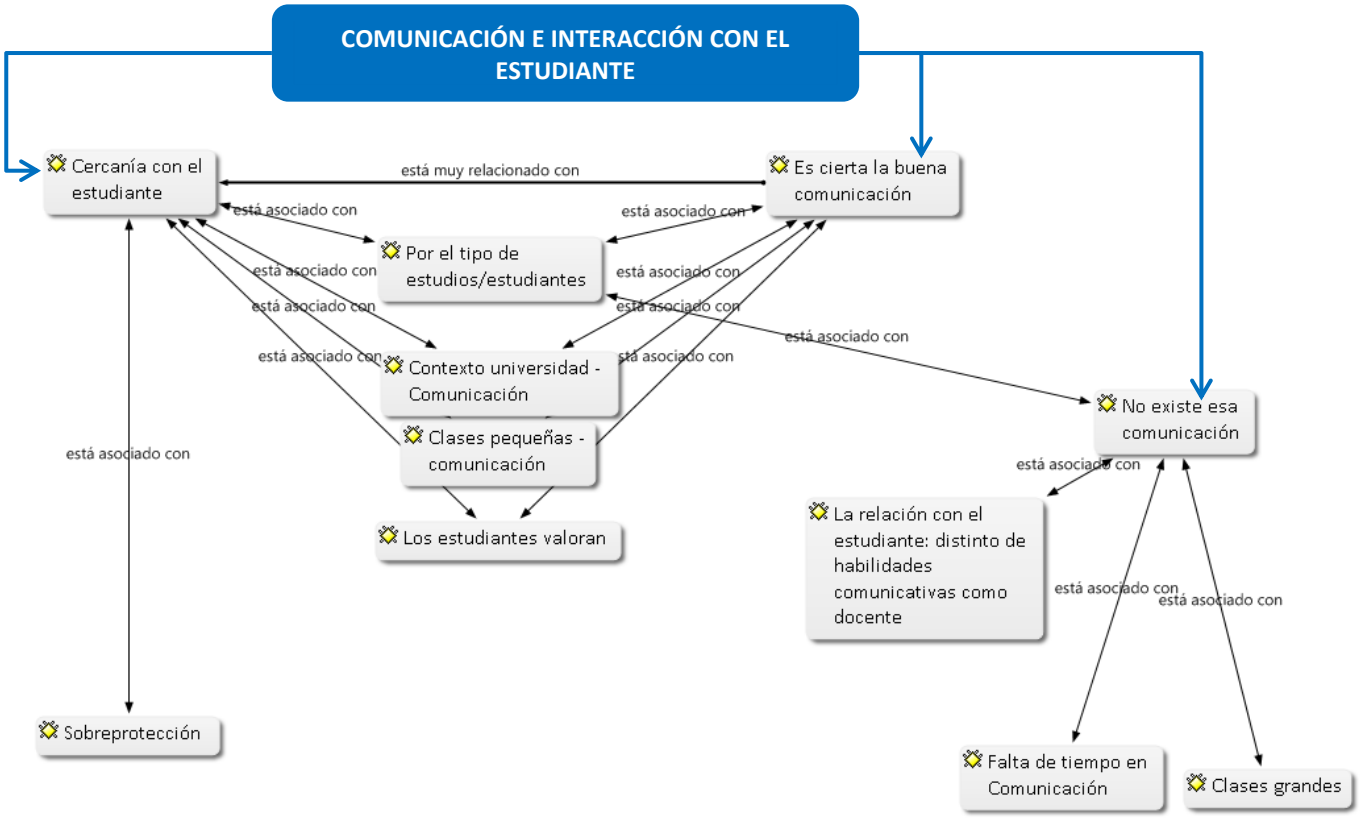


Figura 27. Mapa conceptual resumen de los resultados de la competencia "Comunicación e interacción con el estudiante".

En general encontramos que el 74,2% de los docentes perciben que se da una buena comunicación entre docentes y estudiantes, en su mayoría relacionada con la cercanía que se da entre ambos. Además, en ocasiones esta comunicación y cercanía están presentes porque el docente opina que el estudiante o el tipo de estudios lo requieren. Otras razones para fomentar la comunicación según los docentes son el hecho de que sea valorada por los

estudiantes, por las facilidades que dan los cursos con pocos estudiantes, así como por percibir que la institución fomenta que exista la comunicación y cercanía con el estudiante.

Por otro lado, las opiniones contrarias a la existencia de la comunicación e interacción con el estudiante son más escasas, realizadas por 6 docentes. Así, encontramos que las razones por las que los docentes perciben que no existe la comunicación serían por considerar que las habilidades comunicativas no son lo mismo que tener una interacción con los estudiantes, por tener clases grandes, por falta de tiempo, o por considerar que a través de una relación cercana se sobreprotege al estudiante universitario.

7.2.2.5 Evaluación de la enseñanza-aprendizaje

Otra de las competencias valoradas por el instrumento de evaluación docente de 360º fue sobre el desempeño de la evaluación de la enseñanza-aprendizaje. El protocolo fue el siguiente:

- En un nivel muy positivo, se encontraron también las competencias de planificación, implementación de estrategias, y evaluación de la enseñanza-aprendizaje, ¿Considera que estos resultados son representativos del conjunto de la facultad?

Los resultados obtenidos con respecto a la competencia de evaluación de la enseñanza-aprendizaje fueron clasificados en las siguientes subcategorías:

- Desempeño de la competencia de evaluación de la enseñanza-aprendizaje (p.331).
- Organización para el desempeño de la evaluación de la E-A (p.337).

7.2.2.5.1 Desempeño de la competencia de evaluación de la enseñanza-aprendizaje

La mayor parte de los códigos recogidos acerca de la evaluación de la enseñanza-aprendizaje fueron las percepciones sobre el desempeño que realizan ellos, o sus pares, de esta competencia. Así, presentamos los códigos pertenecientes a esta subcategoría, con el fin de analizar estos resultados.

Tal como se presenta en la Tabla 7.44, los dos códigos más representados fueron “Hay cambios en la evaluación” con 25 citas, frente a las 21 citas de “Necesidad de cambios en la evaluación”. Se trata de dos códigos con significados opuestos que cuentan con un número similar de citas. Analizamos a continuación los resultados de estos códigos.

Tabla 7.44. Códigos de la categoría "Evaluación de la enseñanza-aprendizaje", pertenecientes a la subcategoría "desempeño de la competencia de evaluación de la E-A").

Categoría: Evaluación de la enseñanza-aprendizaje Subcategoría: desempeño de la competencia de evaluación de la E-A		
CÓDIGO (en orden de fundamentación descendente)	Nº citas	Descripción del código
Hay cambios en la evaluación	25	Los docentes afirman encontrar cambios (en su desempeño o en el de compañeros cercanos) que apuntan hacia una evaluación vinculada con la enseñanza-aprendizaje centrada en el estudiante.
Necesidad de cambios en la evaluación	21	Los docentes detectan la necesidad de introducir cambios en la competencia de evaluación que se ajusten más a las exigencias actuales relacionadas con la enseñanza-aprendizaje centrada en el estudiante.
Dificultad alineamiento aprendizajes	12	Los docentes declaran que el problema para la mejora en el desempeño de la evaluación radica en la dificultad que encuentran para el correcto alineamiento de los aprendizajes.
Evaluación tradicional	10	Los profesores encuentran que se sigue aplicando la práctica de evaluación tradicional, más centrada en lo memorístico y la replicación de conocimientos.
Dificultad evaluación competencias genéricas	1	El docente encuentra que es difícil la evaluación de las competencias genéricas.

Con respecto a la percepción de los docentes sobre si se están dando cambios en la evaluación de la enseñanza-aprendizaje, encontramos referencias a distintos aspectos de la evaluación que están siendo abordados de acuerdo a una concepción, al menos en su discurso, de una enseñanza-aprendizaje más centrada en el estudiante.

Por ello, encontramos en el discurso de los profesores referencias a cambios en la evaluación relacionados con la calificación de los estudiantes:

> "Yo particularmente les reemplazo calificaciones, yo les promedio, porque creo que promediar un no aprendizaje con un aprendizaje ¿qué resulta? no resulta nada. Entonces mis alumnos lo saben y a veces se aprovechan, porque saben, ya, si me va mal el profe me va a repetir la prueba, y después estudio. Pero no siempre les funciona, a veces no mejoran. Es que el objetivo es que el alumno complete un aprendizaje y demuestre la competencia, y si lo demostró, a lo mejor le costó más que a otro." (1:23)

Esta concepción del aprendizaje como proceso es propia del aprendizaje basado en competencias, por lo que el profesor habría cambiado hacia un estilo de calificación relacionado con este enfoque de la enseñanza-aprendizaje.

En relación a estos cambios en cuanto a la concepción de la evaluación como un proceso, encontramos que la profesora 11 hace referencia a su práctica de retroalimentación continua al estudiante:

> "Desde la evaluación, yo siento que me distancio un poco de mis colegas, porque desde los mismos análisis que generamos al interior de la carrera... Por ejemplo, en términos de estrategias, de cómo se evalúa al estudiante, el seguimiento que se les hace, yo creo que hago un gran esfuerzo comparado con otras colegas que a lo mejor piden un trabajo y después les ponen la nota no más. Entonces, siento que hay diferencias y que las estudiantes también lo notan. (…) 'Chicas, miren, les estoy pidiendo un avance, y eso significa que tienen la oportunidad de mejorar en función del aporte que yo les pueda hacer, de la retroalimentación'. Entonces ellas se dan cuenta que eso es algo que les permite también mejorar en todos los productos que ellas tienen que entregar y en su aprendizaje también." (11:29)

También relacionado con el proceso de evaluación, algunos docentes mencionaban más de una prueba a la hora de evaluar:

> "O sea, nosotros tenemos 3 instancias de evaluación: una de taller, que son 3 alumnos en grupos, otra que son test, y otra un certamen (una prueba escrita de ejercicios), que son 3. A mí me gustaría hacer un estilo de evaluación más continua, hacer más evaluaciones, que sea más creativo, que el alumno en la prueba misma se dé cuenta de cosas. Y claro, nosotros nos hemos quedado con: Resuelva tal ejercicio, resuelva tal ejercicio... Es como..." (30:27)

La introducción de más de una prueba, así como de pruebas que miden distintos aspectos de las competencias a evaluar de los estudiantes, denota un esfuerzo por implantar un modelo de enseñanza-aprendizaje en el que el docente espera del estudiante más que una reproducción de conocimientos.

Asimismo, hallamos una preocupación de algunos docentes por transparentar los procesos de evaluación, así como hacerlos comprensibles por los estudiantes. El profesor 7 está comenzando un trabajo de coordinación con sus pares con este fin, lo cual denota cierto cambio en esta competencia:

> "Creo que fundamentalmente este año hemos tratado de implementar estrategias que permitan tener una transparencia dentro de esta evaluación que no sea... por lo tanto, es leída por el estudiante como un poco subjetiva. Nosotros hemos tratado de transparentar nuestras pautas de evaluación, de compartirlas, y también de trabajarlas junto con ellos (…). Nosotros utilizamos la estrategia de unir las evaluaciones en un mismo momento, y a pesar de que son talleres (…) nosotros evaluamos de manera conjunta y podemos desde ahí armar una evaluación mucho más enriquecedora. Pero aun así creo que nos falta por trabajar." (7:35)

Esta transparencia de la evaluación también está relacionada con los criterios de aplicación de una evaluación basada en competencias, y se trata de un procedimiento que, según este docente, anteriormente no se implementaba. Por ello, podemos clasificarlo como uno de los cambios introducidos en la evaluación de la enseñanza-aprendizaje.

Relacionado con la transparencia de la evaluación, los docentes resaltan otro aspecto implantado en su docencia, que es la utilización de distintos instrumentos. Así, el profesor 5 describe la innovación en su docencia relacionada con la evaluación mediante rúbricas, herramienta utilizada a partir de un proceso de formación apoyado por su institución:

> "En los estudiantes me he dado cuenta que cuando uno tiene claro cómo va a evaluar, uno se lo puede mostrar y ellos no te discuten la evaluación. Pero profesor por qué no 'mire, mire, este fue su desempeño', '¿usted cree que fue así?', 'Sí, si fue así', ok. Quedan absolutamente claros, ojalá todas las pudiéramos hacer así (se refiere a una rúbrica elaborada en un curso de formación de su universidad). Pero no se puede… *(Entrevistadora: ¿Por el tiempo y cantidad de alumnos?)* Sí." (5:35)

Además de las rúbricas, se vieron representados otros instrumentos como las evaluaciones realizadas online:

> "Y en los laboratorios de computación donde hacemos actividades de evaluación online." (23:26)

Se encontraron incluso referencias al uso de procedimientos de autoevaluación por parte de los estudiantes:

> "Yo con mis alumnos, siempre incorporo en mis cursos un 10% de autoevaluación, y de coevaluación. Y les doy pautas..." (18:48)

Relacionado con esto, encontramos referencias a la elaboración de pautas de coevaluación:

> "Por decirte un ejemplo, ayer tuve que trabajar sobre las competencias, entonces de repente dije 'no, voy a pedir ayuda' y encontré ayuda de las competencias, y ahí pude bajar, armar una pauta de coevaluación con las estudiantes, y también una pauta de evaluación para validar las competencias en proceso. Sí, es bien interesante." (20:18)

Estos datos mostrarían la introducción de otros agentes de evaluación, haciendo partícipe al estudiante de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dados estos resultados sobre los cambios introducidos en el desempeño de la competencia docente de evaluación de la E-A, tratamos de encontrar una explicación a la presencia de 21 citas referentes a la "Necesidad de cambios en la evaluación". Analizando muchas de las citas presentadas anteriormente, podemos observar que, a pesar de la introducción de innovaciones, los docentes perciben un gran camino por recorrer para un buen desempeño de esta competencia. Así puede observarse en citas anteriores, donde los

docentes se refieren a la innovación introducida, para después mostrar una percepción de necesidad de mejora en esta competencia:

> "(…) A mí me gustaría hacer un estilo de evaluación más continua (…)" (30:27)
>
> "(…) Pero aun así creo que nos falta por trabajar. (…)" (7:35)
>
> "(…) Pero no se puede…" (5:35)

Los docentes realizan análisis del desempeño de esta competencia, y perciben una necesidad de mejora en distintos aspectos:

> "Yo creo que la evaluación es algo que habría que mejorar en términos de varias cosas: en términos de coherencia con el modelo educativo que tenemos, en términos de los criterios que utilizamos internos, el tema de las estrategias que utilizamos desde también la orientación hacia el modelo... Creo que ahí hay harto que mejorar." (11:31)

Además, en los datos de los códigos referentes al cambio en los procedimientos de evaluación, hay docentes que declaran que en su entorno no se trabaja de este modo, o que en general falta dar pasos en el desempeño de esta competencia:

> "Yo pienso que hay temas en los cuales nos falta mucho todavía, que no hemos podido salir de ahí. Sobre todo en relación al modelo imperante en este minuto, que nos lleva muchos años, pero que sin embargo hay prácticas nuestras que están todavía ancladas al modelo anterior, sobre todo en materia de evaluación." (4:19)

Este tipo de análisis lo que también nos indicarían es que los docentes conocen el enfoque de aprendizaje centrado en el estudiante, e identifican las carencias en el desempeño de la evaluación. Por tanto, encontramos una concordancia con la existencia de cambios en la evaluación que ya hemos analizado. Esto indica un desarrollo de esta competencia en fase de proceso, donde parece no haber habido un afianzamiento o desempeño generalizado y riguroso, pero para el que se están dando pasos.

Esto se ve reflejado en los datos referentes al alineamiento de los aprendizajes. El alineamiento de los aprendizajes supone una coherencia entre la planificación, las estrategias implantadas, y el proceso de evaluación realizado. Así, muchos docentes dicen identificar las carencias en la evaluación al no existir una coherencia con los procedimientos anteriores:

> "Hace poco el CID nos ayudó a desarrollar un curso de evaluación, en donde ojalá intentáramos implementar estrategias de evaluación asociadas a la formación por competencias. Y muchos de los profesores tampoco asistieron. Entonces, yo diría que lamentablemente estamos bien claros en la planificación, y en las clases, y en las estrategias de docencia, de didáctica basada en competencia, pero a la hora de la evaluación, seguimos evaluando con el método por

> objetivos. Entonces esa incoherencia está mal, y se refleja sobre todo en la visión que tienen los estudiantes. Nos dicen: nos enseñan de una manera, pero efectivamente nos preguntan muchas cosas de memoria, o muchas cosas que no desarrollamos en las clases... Y ese es un aspecto a mejorar definitivamente." (27:27)
>
> "Si seguimos haciendo las cosas como lo hacíamos en un modelo donde la componente principal era la enseñanza y el contenido, y hemos pasado a un modelo donde lo principal son las competencias y todo el proceso está centrado en el aprendizaje, pues yo esperaría cambios radicales en términos de evaluación, en términos de metodologías y otras cosas. Y eso yo, que me perdonen mis colegas pero yo no lo veo. A mí me cuesta mucho verlo en mí también. Entonces eso lo tengo claro, y yo sé que hay que dar pasos de gigantes en esto." (4:10)

Por tanto, los docentes perciben en este aspecto una mejora y una necesidad de toma de decisiones. El hecho de que los docentes indiquen este elemento como foco de mejora muestra una comprensión del modelo de aprendizaje basado en competencias. Esta crítica en su discurso nos indica un avance en torno a la aplicación de esta competencia.

Relacionado con el desempeño de esta competencia encontramos hasta 10 citas que hacían referencia explícita a la práctica de una evaluación tradicional de la enseñanza por parte del profesorado.

> "La evaluación yo creo que falta también validar instrumentos que no sean tan tradicionales como la prueba, o la prueba de la opción múltiple…" (3:29)
>
> "Por ejemplo, yo creo que hay algunos profes - yo lo sé eso porque los mismos estudiantes a veces lo cuentan - que están todo el día anclados en la idea de que basta con que los chicos lean un libro, o capítulos de un libro, y después de eso le hagan una prueba en base a algunos tópicos que él pueda dar, y trámite resuelto." (6:46)

Así, los docentes perciben que hoy en día existen prácticas correspondientes a modelos anteriores de enseñanza, los cuales no aplican innovaciones en lo que respecta al desempeño de la evaluación de la enseñanza-aprendizaje.

Por último, cabe destacar la referencia de un docente a la evaluación de las competencias genéricas:

> "No sabemos, definitivamente, como evaluar algunas competencias. Yo lo comentábamos, conocimos un sistema de evaluación en España de competencias genéricas que era una cosa muy integrada, online, donde varios profesores podían evaluar y uno tenía una referencia generalizada. Se veía súper interesante, súper atractivo, pero con el soporte tecnológico es difícil que se implemente. De tal forma que la evaluación de una competencia genérica ya no sería responsabilidad de un profesor o de un par de profesores, sino que más bien de un grupo

de académicos que estaba relacionado con esa competencia (…). Sin embargo, acá el sistema nos entrega la responsabilidad de la adquisición de estas competencias genéricas que de verdad no tenemos preparado un instrumento para evaluarlas." (23:30)

Esto denota un avance en el desempeño docente, que estaría planteándose integrar las competencias genéricas en la asignatura. Sin embargo, pone de manifiesto las dificultades encontradas por los docentes a la hora de integrar las competencias genéricas en sus asignaturas. Asimismo, destaca que sólo fue encontrada esta referencia a las competencias genéricas, lo que podría indicar carencias en la atención o presencia de las competencias genéricas en la práctica de los docentes.

Finalmente, solamente se obtuvo una cita relacionada con la evaluación de las competencias genéricas. Por ello, se considera como elemento que debería ser estudiado en mayor profundidad, con el fin de saber si se trata de una cita que representa una escasa atención sobre las competencias genéricas, o por el contrario sí supone un aspecto relevante para los docentes.

7.2.2.5.2 Organización para el desempeño de la evaluación de la E-A

Las referencias en torno a la organización de la evaluación fueron menos numerosas. Sin embargo, destacamos algunas tendencias en las respuestas.

Tabla 7.45. Códigos de la categoría "Evaluación de la enseñanza-aprendizaje", pertenecientes a la subcategoría "Organización para el desempeño de la evaluación de la enseñanza-aprendizaje".

Categoría: Evaluación de la enseñanza-aprendizaje Subcategoría: Organización para el desempeño de la evaluación de la enseñanza-aprendizaje		
CÓDIGO (en orden de fundamentación descendente)	**Nº citas**	**Descripción del código**
Demanda de formación en evaluación	9	Los docentes solicitan ser formados en la competencia de evaluación de los aprendizajes como vía para la mejora de su desempeño.
Falta de tiempo para evaluación	6	Los docentes relacionan la no evolución en el desempeño de la evaluación a la falta de tiempo para la aplicación de procesos vinculados con nuevas metodologías.
Existe formación en evaluación	4	Los docentes opinan que la formación en esta competencia ya es ofrecida por su institución.
Consecuencia: peor puntuación en acreditaciones externas	1	El docente opina que el desempeño actual en la competencia de evaluación empeora los resultados de su facultad en las evaluaciones de acreditación.

En torno a la demanda de formación, encontramos referencias claras de docentes que perciben una necesidad de mejora en esta competencia. El docente 8, por ejemplo, identifica una necesidad de mejora en evaluación de la enseñanza-aprendizaje que debiera ser abordada con una formación continua y desde un nivel básico o basado en el conocimiento:

> "Pero lo que he escuchado de los estudiantes, y uno puede ver, es el tema de la evaluación, ahí hay una cuestión que a lo mejor hay que trabajar un poco más. Ahí sí sería valioso poder implementar una línea de formación en lo que tiene que ver con evaluación del estudiante. Porque a veces las cosas quedan como al árbitro del docente, en esta idea clásica de que un profesor tiene la razón y bajo un criterio misterioso a veces hace como una calificación. Y eso, si bien está en las guías de aprendizaje, aparece, y aparecen las pautas de evaluación etc., la aplicación de eso es más bien una cosa que es una nebulosa. Y ahí habría que trabajar más, en esa línea." (8:23)

De este modo, este docente cree que con la ayuda de la formación se podría garantizar la práctica real en el aula de una evaluación de la enseñanza-aprendizaje basada en competencias.

En contraste con ello encontramos 4 citas referentes a la existencia de una formación en evaluación disponible para el docente. Cabe destacar en este caso que las 4 citas pertenecían a 3 docentes de la universidad 2. Esta formación hacía referencia a la implantación por parte de su institución de algunos cursos cortos de capacitación en materia de evaluación de la enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, y de nuevo, queda patente la demanda de tiempo por parte de los docentes. En esta ocasión, con respecto a la competencia de evaluación, son 6 docentes los que solicitan una disponibilidad de tiempo mayor. Por un lado, pueden referirse a cuestiones de planificación de la evaluación:

> "Es que también implica tiempo. Si quieres evaluar bien debes tener un tiempo necesario y que a veces no tenemos." (5:32)

Asimismo, encontramos citas donde los docentes explicitan que las nuevas estrategias de evaluación requieren de más tiempo de trabajo al docente:

> "Por decirte, ahora con las estudiantes este año Portafolio digital, y estoy en eso de a poco, pero bien. (…) Requiere de más tiempo, requiere de mucho más tiempo. Porque ahora me funcionó el portafolio, ahora eso mismo lo presenté como un proyecto al *Mineduc*[139]. Y bueno... Ahora me llegaron los portafolios ya, ayer. Y sí requiero de más tiempo, de mucho más tiempo para la evaluación (…)." (20:19)

Por último, y a pesar de encontrar una sola cita al respecto, cabe destacar la percepción de importancia por mejorar en este aspecto relacionada con los resultados de las

[139] Ministerio de Educación de Chile.

acreditaciones externas. Es decir, encontramos que una docente de la universidad 2 identifica una necesidad de mejora en esta competencia dado que los resultados de la acreditación docente en su Facultad indicaron carencias en este ámbito:

> "Yo creo que ese es el tema, sí. De hecho, cuando ha venido la comisión de acreditación de las carreras, lo que nos han dicho a nosotros que es un punto a revisar es la evaluación. La planificación está: de la docencia, de la evaluación... pero realmente utilizar un buen proceso de evaluación respecto a cómo se está enseñando, yo creo que estamos como débiles." (22:28)

Esta implicación de la organización de la universidad 2 en este tipo de procesos, parece proporcionar información en la que los docentes confían. Así, observamos que la profesora 22 está de acuerdo con los resultados de esta acreditación externa, y da importancia a los resultados obtenidos por esta comisión.

7.2.2.5.3 Síntesis de los resultados relacionados con la aplicación de la "evaluación de los aprendizajes"

Tras la presentación de los resultados de esta competencia, mostramos un mapa resumiendo los conceptos más importantes que aparecen en los resultados. Después, sintetizamos brevemente las cuestiones más relevantes encontradas.

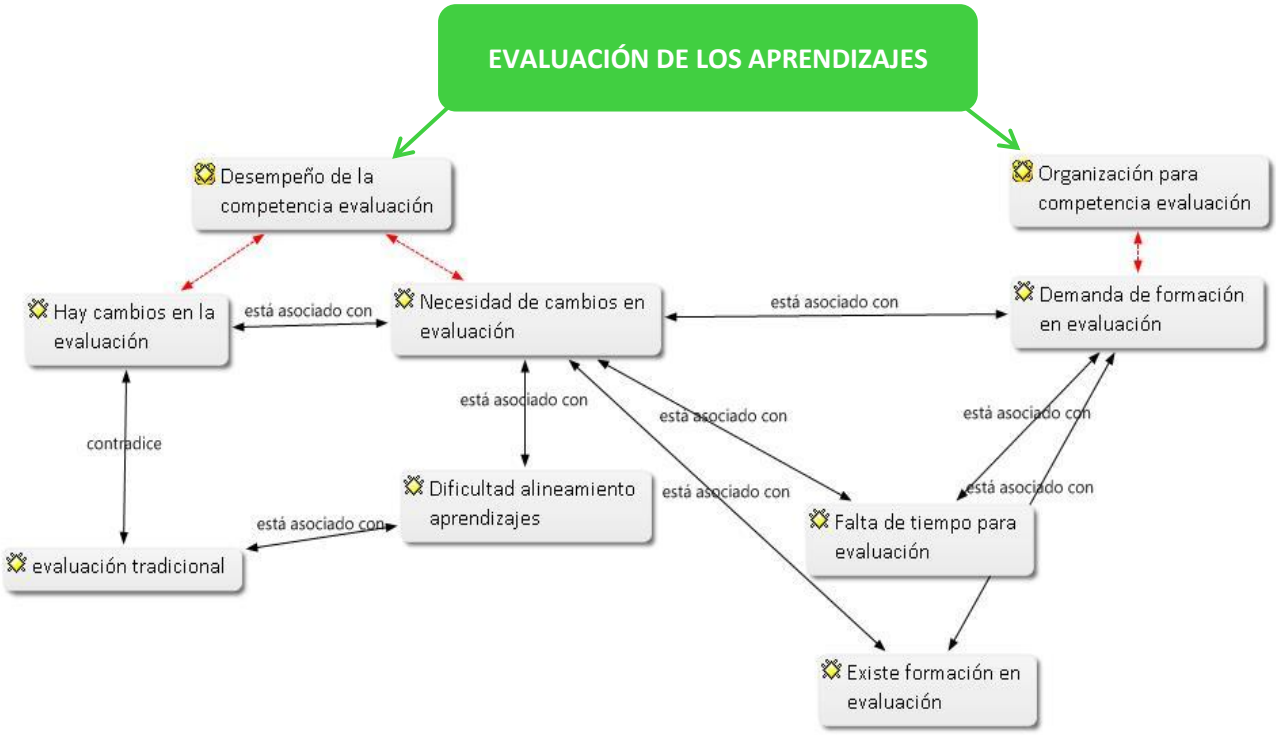


Figura 28. Mapa conceptual resumen de los resultados de la competencia "Evaluación de los aprendizajes"

Las respuestas en referencia a la evaluación de los aprendizajes giran en torno a la introducción de cambios en los métodos, instrumentos y procesos de evaluación. Los docentes perciben que con la introducción del enfoque de aprendizaje basado en competencias, el empleo de procedimientos más relacionados con la recogida de evidencias de aprendizaje profundo (más de una prueba de evaluación a lo largo del curso, más de un instrumento, más transparencia…), o el seguimiento y retroalimentación de los aprendizajes, son cuestiones que comienzan a tener cabida en la enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, los docentes encuentran que se necesitan cambios en el desempeño de esta competencia para ser llevada a cabo de manera satisfactoria. Así, encontramos las dificultades relacionadas con el alineamiento del aprendizaje y los aún presentes métodos de evaluación tradicional como los principales impedimentos percibidos para el cambio en el desempeño de la evaluación de los aprendizajes.

En lo que respecta a la visión que tienen los docentes sobre la organización de la institución frente a esta competencia, éstos demandan formación específica en la evaluación de los aprendizajes, de manera continua y desde los niveles más básicos. Aun así, podría relacionarse la dificultad que perciben del alineamiento de los aprendizajes con la falta de tiempo que sienten tener para la preparación y aplicación de la evaluación. Esta formación es a su vez relacionada con la garantía de aplicación de los requisitos que exige el desempeño de esta competencia a nivel de aula o de los cursos.

7.2.2.6 Reflexión e investigación sobre la propia docencia

Los resultados cuantitativos referidos a esta competencia arrojaron datos orientados hacia la necesidad de mejora en el desempeño de la reflexión e investigación sobre la propia docencia. La dimensión del modelo y su denominación en el análisis cuantitativo se refería también al área investigativa sobre la docencia. Sin embargo, en el estudio cualitativo, preferimos centrarnos sólo en el ámbito de la reflexión y mejora. Se pretendió por lo tanto en la entrevista recoger las percepciones de los docentes sobre aquellos resultados, formulándoles la siguiente pregunta:

- Por ejemplo, las valoraciones en la competencia de reflexión e investigación sobre la enseñanza-aprendizaje son más variadas, y encontramos un porcentaje mayor de propuestas de desarrollo. ¿Considera que existe una cultura en su facultad de revisión y análisis del trabajo realizado o es una cultura por crear?

A la hora de interpretar los datos recogidos sobre la competencia de reflexión e investigación sobre la propia docencia se crearon cuatro subcategorías delimitando los distintos temas abordados por los docentes:

- Instancias para la reflexión (p.341)
- Organización para la reflexión y mejora (p.345)
- Reflexión del docente (p.349)
- Consideraciones de los docentes para la mejora de la reflexión (p.351)

7.2.2.6.1 Instancias para la reflexión

En esta subcategoría se aborda la opinión de los docentes sobre si existen o no instancias, entendidas como espacios para la reunión, en las que tenga cabida la reflexión orientada a la mejora de su docencia. El trabajo de codificación sobre este aspecto resulta con los códigos y citas que presenta la Tabla 7.46. Como se observa en dicha tabla con los códigos sobre "Instancias para la reflexión", el código que mayor número de citas contiene es "No hay instancias para la reflexión".

Tabla 7.46. Códigos de la categoría "Reflexión e investigación sobre la propia docencia" pertenecientes a la subcategoría "Instancias para la reflexión".

Categoría: Reflexión e investigación sobre la propia docencia Subcategoría: Instancias para la reflexión		
CÓDIGO (en orden de fundamentación descendente)	**Nº citas**	**Descripción del código**
No hay instancias para la reflexión	39	El docente afirma que no disponen de espacios y tiempos para la práctica reflexiva y de mejora continua de su docencia.
Reflexión: es importante	12	El profesor/a considera y explicita que la reflexión es un elemento relevante de su docencia.
Instancias: Buenas prácticas voluntarias	9	El docente lleva a cabo una buena práctica que implica reflexión o mejora de su docencia, y esta práctica es voluntaria. Es decir, esta práctica no forma parte de sus funciones docentes de manera oficial, ni es reconocida de ninguna manera.
Hubo instancias pero ya no	8	El/la profesor/a hace referencia a que existieron instancias específicas para la reflexión docente en su Departamento o Facultad. Sin embargo, hace referencia a que en la actualidad estas instancias han sido eliminadas.
Apoyo de la institución- reflexión	4	El docente afirma que la institución apoya la reflexión y mejora en docencia.
Aparece con Modelo competencias	3	El profesorado relaciona la aparición de la práctica reflexiva sobre la docencia con el modelo de aprendizaje basado en competencias.
Instancias: Buenas prácticas relacionadas con Proyectos	2	El docente lleva a cabo una buena práctica que implica reflexión o mejora de su docencia, y esta práctica está vinculada con un proyecto (Mecesup o similar).

Parece que se trata de una idea generalizada en el profesorado de estas instituciones, dado que 25 de los 31 entrevistados afirman que no existen instancias para la reflexión sobre la docencia y la mejora docente, frente a 4 citas de tres docentes que afirman la existencia de estas instancias. Algunas opiniones sobre este tema irían por esta línea:

> Creo que es más difícil ese asunto, porque hay pocos momentos donde podamos proyectar estas discusiones. (7:28)

> Es difícil pensar que uno no piense sobre lo que hace. Es casi una cualidad humana. Quizá, el que se haga o no explícito, ahí hay una diferencia. Yo creo que nadie es autómata, todos reflexionamos sobre lo que hacemos y uno lo comenta con los colegas. Quizá lo que hacen falta son espacios para que uno pueda socializar eso, y generar más bien un intercambio sobre la experiencia, sobre la reflexión. (8:20)

Los docentes hacen referencia a espacios donde poder reflexionar y mejorar sobre los contenidos:

> Pero yo digo cosas como más domésticas, como 'este semestre vamos a trabajar todos los profesores tales temas, pongámonos de acuerdo para revisar semana a semana lo que ha ido ocurriendo y ver cómo nos apoyamos y transmitimos acciones o interacciones que... Eso no existe, pero no por una falta de voluntad, es que nos toma la máquina y nos muele. El trabajo diario siempre es harto. (10:30)

Así como en lo referente a metodologías y evaluación:

> "Y el proceso de reflexión, por lo menos en lo personal siento que nos falta todavía como carrera, como facultad y después como universidad. Pero sobre el proceso docente, o sea, que se reflexione sobre esto. A veces se hacen jornadas de reflexión pero son reflexiones que como que se van por las ramas. O sea, en medio del asunto que es 'veamos cómo está la docencia, veamos cómo lo estamos haciendo', a veces no se toca." (24:25, universidad 2)

> "Por tanto, faltan sin duda espacios para poder reflexionar. Es un tema que nosotros siempre lo hemos visualizado como una necesidad al interior de la carrera. Sobre todo, bueno, desde las estrategias y lo que uno hace como profesional, pero también desde los criterios que uno utiliza por ejemplo para evaluar si es que efectivamente utilizamos los mismos criterios. Porque ocurre que de repente existen talleres pedagógicos que tenemos secciones paralelas y que existen tantas diferencias en las notas... ¿qué pasa?" (11:19, universidad 1)

Además de identificar la ausencia de estos espacios, los docentes consideran la importancia que esta reflexión tiene para su labor docente. Así, encontramos 12 citas en referencia a la relevancia que dan al desempeño de esta competencia.

Llama la atención un código sobre la existencia previa, pero no actual de estos espacios para la mejora de la docencia. "Hubo instancias pero ya no" (8 citas). Todas las citas recogidas en referencia a este cambio pertenecen a la universidad 1.

> "Que era una idea que nosotros habíamos desarrollado en algún momento, y después se abandonó, no sé por qué extraña razón. Hacíamos coordinaciones académicas por niveles. (…) nos juntábamos una vez a la semana, y veíamos en qué estaba cada uno. Ahí veíamos dónde estábamos encontrándonos, dónde estábamos distanciándonos, qué cosas podíamos hacer en común, en términos de actividades, o también de evaluaciones. En qué punto podíamos compartir literatura, en qué punto podíamos complementar la enseñanza del otro curso, y así… Eso ya no lo podemos hacer, porque no tenemos el tiempo para hacerlo." (6:36)

Por ello, parece que es la introducción de algunos cambios en la dedicación de los docentes de la universidad 1 la que ha tenido como consecuencia el menor desempeño de esta competencia. Este tema podría estar relacionado con el código "Apareció con el modelo de competencias":

> "(…) Creo que la conciencia que se ha generado en esta universidad de que hay que mejorar en la pedagogía universitaria es muy grande. De muchos años ya, yo creo que llevamos desde el dos mil.... (…) Entonces desde el principio fue generar esa cultura de la reflexión sobre la docencia, cómo podemos hacer, cómo podemos mejorar. (…) También desde la creación del CeDID, en 2004-2005, también buscó que trabajáramos mucho. Se nos ofrecieron cursos de formación permanente. Siempre estamos un buen grupo de académicos perfeccionándonos, bien en micro-talleres, cursos un poco más amplios, diplomados... (…) Y yo entiendo que esa es la conciencia de todos los académicos, de que es importante la reflexión. Otra cosa es qué instancias tenemos para poder hacerlo. Ahí es distinto, porque ahí yo creo que a veces jugamos un poco como que vamos por un lado en el ámbito académico de mejoramiento, y por el otro en lo institucional parece que va… En este último tiempo ha sido el sesgo 'hay que ahorrar, hay que ahorrar'. ¿Eso qué nos ha significado? Sobre todo los académicos de planta, que se nos ha eliminado de la valoración, o sea de tiempo real que teníamos para planificación, retroalimentación... Todo eso, se ha dejado de valorar." (18:31 y 18:33)

Como se puede observar, parece que las instituciones no apoyan actualmente de manera explícita la creación de espacios donde los docentes puedan reunirse con la finalidad de mejorar sus competencias docentes. Sin embargo, podríamos decir que existen algunas instancias según los datos recogidos. Son varios los docentes que dicen utilizar espacios en su desempeño para esta reflexión sobre la propia docencia. Así, encontramos dos tipos de instancias que se llevan a cabo:

- *Instancias para la reflexión sobre la docencia voluntarias:*

Cuatro docentes de la universidad 1 y cuatro docentes de la universidad 2, hicieron alguna referencia a realizar o haber realizado recientemente algún tipo de práctica reflexiva en grupo orientada hacia la mejora de su docencia. Todas estas prácticas codificadas eran iniciativas voluntarias de esos docentes, o a las que ellos se habían sumado, también de manera voluntaria.

> "¿la reflexión a nivel nuestro es importante en lo que hacemos? Sí, a nivel de nuestro equipo de trabajo es un continuo. Nosotros recibimos un grupo de estudiantes, planificamos sobre la base de ese grupo de estudiantes, a final de semestre hacemos otra vez el análisis 'qué pasó' 'por qué estamos fallando en esta parte'. Tenemos esas instancias, pero *(¿es una cosa voluntaria?)* Exactamente. Insisto, la universidad hace instancias de reflexión en el área docente. Te piden que hagas perfeccionamiento en el área docente, pero no te mide con la misma vara con la que mide otras áreas del quehacer académico." (23:23)

- *Instancias para la reflexión sobre la docencia vinculadas a proyectos:*

Dos docentes (uno de cada universidad) hicieron referencia a la introducción de estas prácticas vinculadas a proyectos. El profesor de la universidad 2, lo vinculaba a un proyecto de investigación que había llevado a cabo, no directamente en su departamento. En el caso de la universidad 1, se vincula con un proyecto del CeDID, donde el profesor 9 forma parte de un grupo en proceso de formación para la mejora docente:

> "Aquí se da mucho, ahora especialmente con estos grupos. Vivimos en una oficina conversando, comentando entre nosotros, ' cómo lo hiciste tú', 'aplícalo, si funciona'. Yo creo que eso sí se hace, aquí por lo menos sí. (…) En este último tiempo está ocurriendo, de que se han focalizado en estos grupos de trabajo, y eventualmente en matemáticas hemos estado trabajando de esa manera, y es increíble lo que nos ha ayudado. Las cosas que hemos visto, qué sé yo, en un momento dado, en menos de 2 semanas, 3 semanas, y estamos intentando aplicarlo, y nos damos cuenta de que funciona, y nos alegramos mucho y compartimos. Entonces, no es por no querer, es porque nosotros necesitamos una ayuda, quizá un poquito más específica para la disciplina. (…)" (9:21)

En una ocasión se trata de una instancia originada a partir de un proyecto y que se mantuvo después, como se puede observar en esta cita del profesor 4:

> "Todo lo que te he comentado antes es producto de un proceso de reflexión más o menos sistemático en el que he estado yo durante los 3 último años. Formo parte de un equipo, un grupo, que nos hemos dedicado a esto de sistematizar, de reflexionar nuestra práctica docente y sistematizar lo más posible. (…) Voluntaria, absolutamente libre y voluntaria. Fuera de

nuestro compromiso. En algún minuto lo tuvimos, un compromiso así más o menos formal, anclado en un proyecto de docencia. Pero eso fue un accidente, porque habíamos empezado mucho antes con este proceso, y ese proyecto terminó, y seguimos nosotros igual. (…)" (4:14)

De este modo, se puede observar en este apartado que los resultados nos llevan hacia una necesidad de mejora en el desarrollo de esta competencia docente. Asimismo, parece que existen factores externos que están impidiendo, desde la percepción de los docentes, su mejora en el desempeño de esta competencia. Por ello, el siguiente apartado recoge los resultados sobre la organización de la institución en torno al desarrollo de la competencia de reflexión e investigación sobre la propia docencia.

7.2.2.6.2 Organización para la reflexión y mejora

Tratando de encontrar las respuestas a las carencias en el desempeño de la competencia de reflexión e investigación sobre la propia docencia, parece que la acción de la institución es percibida como uno de los elementos que obstaculiza su desarrollo.

Encontramos hasta 5 códigos que suman hasta 67 citas referentes a la preocupación de los docentes sobre la incompatibilidad de algunas exigencias que perciben por parte de la institución con la dedicación a la mejora docente. Los códigos quedarían distribuidos del siguiente modo:

Tabla 7.47. Códigos de la categoría "Reflexión e investigación sobre la propia docencia" pertenecientes a la subcategoría "Organización para la reflexión y mejora".

Categoría: Reflexión e investigación sobre la propia docencia Subcategoría: Organización para la reflexión y mejora		
CÓDIGO (en orden de fundamentación descendente)	**Nº citas**	**Descripción del código**
Falta de tiempo en Reflexión	19	El docente se refiere a la falta de tiempo como elemento que obstaculiza su práctica reflexiva y de mejora en su docencia.
Exigencias gestión	17	El docente hace referencia a sus tareas de gestión administrativa como elemento que impide el desempeño de la competencia de reflexión y mejora docente.
Finalidad exigida por la institución obstaculiza reflexión en docencia	11	El docente percibe que los objetivos de la institución para la docencia son diferentes de la mejora en la docencia. Por ello, el docente afirma que el cumplimiento de las finalidades demandadas por la institución obstaculiza el desempeño de la competencia de reflexión y mejora docente.
Vocación/Compromiso vs. percepción sobre-exigencia	11	El docente siente una exigencia por parte de la institución por encima de su función docente. Además, concreta que el cumplimiento de estas exigencias está relacionado con un compromiso ético para con sus estudiantes.
Exigencias investigación	11	El docente hace referencia a sus tareas de investigación como elemento que impide el desempeño de la competencia de reflexión y mejora docente

Como se muestra en la siguiente tabla, existen co-ocurrencias entre estos códigos. En concreto, en la mayoría de las ocasiones que aparece una referencia a la falta de tiempo para desempeñar la competencia de reflexión, aparece una referencia a alguno de los demás códigos de este apartado.

Tabla 7.48. Co-ocurrencias del código "Falta de tiempo en reflexión", pertenecientes a la subcategoría "Organización para la reflexión y mejora docente".

	Falta de tiempo en Reflexión
Exigencias gestión	5
Exigencias investigación	3
Finalidad exigida por la institución obstaculiza reflexión en docencia	4
Vocación/Compromiso vs. percepción sobre-exigencia	2
Total	**14**

Con respecto a esto, ya encontramos en la Tabla 7.47 hasta 17 citas sobre las exigencias percibidas en relación a la gestión en general. Cuando los docentes hablan de "la gestión" relacionada con la falta de tiempo suelen referirse a las funciones administrativas relacionadas con la docencia, como describe la profesora 2, de la facultad de educación:

> "(…) Ahora nosotros estamos respondiendo a una racionalidad técnica, que eso yo siempre lo critico, porque se exige que tienes que ingresar a plataformas, colocar asistencias. Se exige que tienes que entregar datos, datos, datos, pero no hay un momento... Cuando uno reflexiona es porque se dan unas breves instancias donde tu ingresas para hacerlo, pero cuando lo haces, pareciera que nunca es el espacio. La reuniones de consejo se vuelven administrativas, 'tienes que subir a la bitácora' 'tienes que llenar la plataforma' ' hay que revisar un documento si están bien los objetivos'." (2:24)

La profesora 3 también relaciona la falta de tiempo como consecuencia de las exigencias consideradas de gestión, lo cual supone, según su percepción, un claro detrimento en su labor docente:

> "Muchas veces a la semana te das cuenta que el tiempo que tuviste para preparar una clase es mínima. Porque además hay que cumplir con otras cosas como... Por ejemplo, ahora hay que subir la asistencia a un sistema, hay que subir las notas parciales al sistema, hay que entregar informes, hay que preparar las guías de aprendizaje, hay que actualizarlas. Entonces, es mucho trabajo de administración de docencia que no tiene el tiempo que debiera. Para mí un gran incentivo sería ese. De bajar las horas aula y que uno se pudiera dedicar. Sobre todo en este sistema de competencias, por ejemplo, en las horas mixtas requieren preparación para ir trabajando con los alumnos de acuerdo a su rendimiento... Actividades diferidas en dificultad, que se yo... Y hay veces que sencillamente te ves en serias dificultades para lograrlo." (3:25)

Igualmente, las exigencias en torno al desarrollo en investigación son percibidas en ocasiones como una exigencia no relacionada directamente con su docencia. El profesor 23 es uno de los más explícitos en su opinión sobre este aspecto:

> "La verdad es que nosotros nos declaramos como una universidad docente. Pero sin embargo, los criterios de evaluación de nuestro quehacer como académicos, el área docente es la menos importante. Es más importante la adjudicación de un proyecto de investigación, una publicación en el área de investigación, o algún tipo de proyecto que aunque no sea de investigación, que sea académico pero no necesariamente docente. Entonces cuando existe esa cosa media extraña en la que tú te declaras como una universidad docente, donde la mayor parte del tiempo es docencia, y sin embargo tu evaluación como académico tiene otros criterios, es bien difícil que uno se ponga a hacer una reflexión en el área docente, de hecho, que te interese mejorar tu área docente. (23:18)

Debido a esto, este profesor concluye sobre la motivación del profesorado acerca de la mejora en su docencia:

> "Cierto que hay ciertas líneas que la universidad definió en términos de capacitación en el área docente, y se nos ha exigido al respecto. Pero hay muchos académicos que no están convencidos de que esa sea la línea a seguir, no están convencidos si ese es el tiempo que tienen que invertir. En circunstancias de que tu evaluación como académico tiene más peso en una publicación de un artículo o en la adjudicación de un proyecto de investigación." (23:20)

En definitiva, podríamos decir que los docentes perciben que los objetivos de la institución para el desarrollo docente van orientados a aspectos que ellos no consideran de mejoramiento docente en sí mismos. Por ello, los objetivos de la institución se organizarían en torno a una función docente en la que no se aborda el tema de la reflexión sobre la propia docencia y la mejora continua. El profesor 11 hace referencia a otros elementos como las evidencias a presentar a sus superiores o los procesos de acreditación:

> "Hay muchos elementos que en la carrera al interior se discuten, pero que lamentablemente no hemos tenido los tiempos para sentarnos a reflexionar sobre eso. Porque el tiempo apremia, porque tenemos un modelo que implica mucho trabajo y mucha coherencia también para poder llevarlo de una determinada manera. Pero lamentablemente los tiempos no están dados para eso. (…) Por lo tanto, dentro de las reuniones, los focos son muchas veces otros porque te están pidiendo informes, te piden, no sé, nosotros estamos con el tema de la acreditación..." (11:23)

Hay profesores más críticos en estos aspectos, que no están de acuerdo con los objetivos actuales de la institución en el sentido de que no dejan espacio para mejorar su docencia. Esto parece, de nuevo, desmotivar el desempeño de algunos docentes:

> "Y hoy día ¿qué es lo que hace la universidad? Claro, apoya a los científicos, a los investigadores particularmente, porque eso implica un ingreso económico. Entonces, la gente se mueve principalmente porque quiere ganar plata, no porque esté siguiendo una línea, un programa de investigación que lo motive desde lo más genuino a hacer las cosas que cree que tiene que hacer. Entonces, se desvió, y para mí, se desvirtuó. Creo que el panorama en ese sentido es mucho más complejo. Las reuniones, por ejemplo, nosotros tenemos reuniones semanales. Desde el año pasado que escucho al director 'vamos a hacer tal y tal cosa', justamente para *desencapsularnos* de esta tendencia. Y no podemos hacerlo, porque todo el tiempo tenemos que responder a cuestiones que son funcionales, la burocracia y la administración académica. Entonces ya, uno como que dice 'ya, de nuevo reunión ¿y para qué? Nos dicen que, tenemos que'. Siento que eso también va desalentando, va haciendo que uno se desapasione también de lo que le gustaría realmente hacer dentro de la universidad." (6:28 y 6:29)

La desmotivación en torno a la mejora de la función docente pasa a ser alarmante en algún docente de la universidad 1. Encontramos una profesora que una vez finalizada la entrevista se sincera y comenta que está cansada, porque la universidad sólo valora su labor de investigación. Por ello, ella afirma haber decidido irse hacia ello, en detrimento de la docencia. Según sus palabras, a los estudiantes les dedica tiempo y esfuerzo cuando ellos deciden esforzarse.

Además, la consecuencia de estas funciones de gestión e investigación del profesorado entrevistado, sumadas a su quehacer docente, parece llevarles a una percepción de *sobre-exigencia* con respecto al número de horas disponibles para cumplir con sus funciones. Relacionado con ello, encontramos 11 citas en las que los docentes hacen referencia a su ética profesional y/o a su vocación a la hora de cubrir las áreas de su labor docente.

> "Entonces, nos sentimos como con sobre-exigencia, pero además creo que lo seguimos haciendo porque nos interesa y nos gusta estar acá, sino podríamos dedicarnos a otras cosas; o a hacer carreras individuales o bien a cambiarnos de trabajo porque puede haber ofertas mejores. De hecho, en mi carrera ha habido últimamente varios colegas que se han ido porque les han ofrecido mejores oportunidades. (…) Entonces, hay un compromiso, que en última instancia es ético. Esta es la región más pobre. Yo lo veo así, creo que varios colegas compartimos una visión axiológica común. (…) Por eso seguimos acá, si no también habríamos emigrado." (6:39)

En conclusión, cabe destacar la necesidad de replantear esta competencia docente desde la organización de la institución. Se trata de un aspecto que preocupa a los docentes, por la posibilidad de pérdida de calidad en su función docente.

Además de las cuestiones organizativas en torno a esta competencia, los docentes también especificaron cuál es su desempeño ante esta situación percibida. Este aspecto es profundizado en el siguiente apartado.

7.2.2.6.3 Reflexión del docente

En tercer lugar, se presentan las opiniones recogidas sobre las acciones que los docentes relacionan con su propia actividad reflexiva y de mejora continua. En relación con este tema se recogieron los códigos que se describen a continuación.

Tabla 7.49. Códigos de la categoría "Reflexión e investigación sobre la propia docencia" pertenecientes a la subcategoría "Reflexión del docente".

Categoría: Reflexión e investigación sobre la propia docencia Subcategoría: Reflexión del docente		
CÓDIGO (en orden de fundamentación descendente)	**Nº citas**	**Descripción del código**
No hay reflexión y mejora docente	14	El docente afirma que no se desempeña la competencia de reflexión y mejora sobre la docencia.
La reflexión es individual/No hay comunicación entre pares	14	El docente hace referencia a que existe una práctica reflexiva, no necesariamente vinculada a un cambio en la docencia, pero que esta es individual y en ningún caso compartida con los pares.
Necesidad de verlo/percibirlo como mejora, no castigo/juicio	12	el/la profesor/a cree que es necesario un cambio en la percepción de la práctica reflexiva. Así, cree que existen docentes que perciben la puesta en común para la mejora como una exposición a un castigo o juicio, más que vinculado con la mejora.
Buena práctica: Mejora desempeño docente	11	Se encuentra una buena práctica donde aparece una mejora en el desempeño docente.
Estudiante no evalúa porque no hay cambio en docencia	3	El docente vincula la baja tasa de participación de los estudiantes en la evaluación docente con la ausencia de cambio en la docencia de los profesores evaluados negativamente.

Encontramos en primer lugar los códigos "No hay reflexión y mejora docente" (14 citas), y en el caso de haberla encontramos que "La reflexión es individual/ No hay comunicación entre pares" (14 citas). En línea con los dos apartados anteriores, parece que los docentes opinan no desempeñar la competencia de reflexión de su propia docencia, o al menos no una reflexión que se traduzca en una toma de decisiones para la mejora de su práctica. En general, esta ausencia de una práctica sistematizada de reflexión y mejora es percibida como la consecuencia de la falta de tiempo o la ausencia de instancias:

> "Generalmente a uno le tocan hacer casi siempre las mismas temáticas, los mismos ramos, y ya llega un momento en el que se equilibra digamos en las áreas que hace, y siempre voy pensando en que esto se puede hacer mejor, que veamos cómo, pero a veces falta el tiempo. Efectivamente, el hacer un cambio requiere de una planificación y una preparación de la estrategia. No es así como decir 'hoy día lo hago distinto', tampoco podemos caer en la improvisación. En mi caso personal, yo sí tengo reflexión de mi propia práctica, pero muchas veces me falta el tiempo para poder planificar e implementar las nuevas estrategias, que voy dejando, y hay situaciones que simplemente sabiendo que algo resulta 'no tan mal' que podría hacer mejor, pero no tengo el tiempo de cambiarlo." (17:17)

Otro de los elementos detectados por los/as profesores/as entrevistados, como aspecto que destacar sobre el comportamiento docente hacia esta competencia es la necesidad de un cambio de cultura alrededor de esta práctica. Aparece en 12 ocasiones el código "Necesidad de percibirlo como mejora, no como castigo/juicio", del que se presenta un ejemplo:

> "Eso que es tan sencillo, aquí no se da. Eso sí que no... Y creo que tiene que ver un poco con la sensibilidad personal, y yo creo que con el contexto institucional. La gente lo ve como una amenaza, no como algo que te ayuda a mejorar, incluso a sentirte parte de un proceso en el que vamos juntos, y juntos nos ayudamos, mejoramos juntos. No, 'tú me estás viendo las heriditas que tengo a ver si me van a evaluar mal, y vete tú a saber luego cómo lo aprovechan en mi contra'. Nunca nadie lo ha dicho así, pero de alguna manera uno lo podría inferir." (18:43)

Por último encontramos un código en el que los docentes involucran a los estudiantes en sus opiniones. Desde su percepción, algunos docentes relacionan esta falta de reflexión y mejora continua de los docentes con la baja tasa de participación de los estudiantes en las evaluaciones docentes. Según estos profesores, la ausencia de un cambio observable en los docentes a lo largo de los años tiene como consecuencia una baja confianza de los estudiantes en el sistema de evaluación del profesorado:

> "…y que los estudiantes dicen: 'para qué le voy a decir, si el profesor no va a cambiar su forma de enseñar', 'para qué lo voy a evaluar mal en esta área si no cambia'. Yo les he preguntado a mis estudiantes y ellos me dicen: 'pero si los profesores no cambian su forma de enseñar'. Entonces, dicen que nosotros reflexionemos pero ustedes no reflexionan." (14:27)

Así, los docentes indican que se debe mejorar en la competencia de reflexión con el fin de que la mejora de la docencia sea una acción observable desde todos los prismas, incluido el del estudiante.

En este apartado se han querido introducir los resultados sobre buenas prácticas docentes detectadas a lo largo del discurso de los profesores entrevistados. Y es que estas buenas prácticas representan también una mejora implantada en el aula, la cual viene siempre acompañada de una reflexión previa en la que, al menos, se tratan de detectar algunas necesidades de distinta procedencia. Por ello, cabe destacar este resultado positivo en el que hasta 8 docentes (con 11 citas) están involucrados en algún tipo de práctica específica para mejorar su docencia.

7.2.2.6.4 Consideraciones de los docentes para la mejora de la reflexión

Por último, en el discurso de los docentes se encontraron sugerencias con las que mejorar el desempeño de la competencia de reflexión. Así, se muestran a continuación los códigos recogidos respecto a las propuestas de mejora de esta competencia.

Tabla 7.50. Códigos de la categoría "Reflexión e investigación sobre la propia docencia" pertenecientes a la subcategoría "Sugerencias para la mejora de la reflexión".

Categoría: Reflexión e investigación sobre la propia docencia Subcategoría: Sugerencias para la mejora de la reflexión		
CÓDIGO (en orden de fundamentación descendente)	**Nº citas**	**Descripción del código**
Necesidad de sistematizar la reflexión	26	El docente demanda espacios y tiempos para poder sistematizar la práctica reflexiva, con el fin de tomar decisiones y mejorar la práctica de docencia.
Para mejorar: Espacio formal entre pares	13	El/la profesor/a se refiere a la creación de un espacio formal entre pares como elemento que mejoraría el desempeño de la competencia de reflexión.
Para mejorar: Observaciones en aula	8	El/la profesor/a se refiere a las observaciones entre pares dentro del aula como elemento que mejoraría el desempeño de la competencia de reflexión.
Para mejorar: Apoyo experto	2	El/la profesor/a se refiere un experto que realice un seguimiento como elemento que mejoraría el desempeño de la competencia de reflexión.
Para mejorar: Formación en reflexión	2	El/la profesor/a se refiere a la formación en la competencia de reflexión como elemento que mejoraría el desempeño de la competencia de reflexión.
Para mejorar: Implicación del jefe	1	El/la profesor/a se refiere a la implicación del jefe directo en la mejora de la competencia de reflexión como elemento que mejoraría el desempeño de la misma.

Donde encontramos una respuesta concreta es en el código "Necesidad de sistematizar", código que se refiere a la demanda de espacios e instancias estructuradas y regulares en los que los docentes puedan llevar a cabo una práctica reflexiva y de mejora continua.

> "Yo creo que la reflexión, la reflexión de la propia docencia es algo que... A ver, siento que se conversa entre los colegas, no es una cosa que se haga de forma sistemática. ¿A qué me refiero? a que, si yo tuviese el tiempo, o estuviese acostumbrado a que determinado semestre yo me siento y analizo lo que ocurrió con mi curso, yo creo que lo haríamos, pero hasta lo que yo sé no se hace." (9:25)

Cuando los docentes se refieren a sistematizar, también se refieren a una toma de decisiones propia de una reflexión compleja.

> "Y en cuanto a la reflexión: o es una reflexión que tenga un plan u objetivo. Si solamente es reflexionar por reflexionar, puede que sea muy rica, en términos de conocer lo que piensan los demás, pero la experiencia personal que yo he tenido aquí es que al final se convierte en una pérdida de tiempo. Porque tiene que haber un norte en la reflexión, y si no lo hay, se convierte en una conversación de personas que no se escuchan." (10:33)

Algunos docentes perciben algunos pasos dados, pero no los suficientes como para considerarlo una reflexión sistematizada:

> "Hemos generado de repente algunos espacios pero no los necesarios como para poder profundizar en esto de la reflexión." (11:25)

Por lo tanto, parece que se están dando algunos pasos al respecto. Sin embargo, los docentes demandan una sistematización de estas prácticas con el fin de que los análisis sean profundos y vayan orientados hacia la mejora continua de su docencia.

> "Sí se hace, pero pienso que podría sistematizarse un poco más. Sí, dejar espacios para la reflexión, en que uno se sienta cómodo también aceptando qué no resultó y qué resultó. Creo que falta discutirlo de una forma más objetiva (…)" (3:22)

Así, se recogieron varias propuestas de los docentes para mejorar la competencia de reflexión e investigación sobre la propia docencia:

- La existencia de un *espacio formal entre pares* es el espacio con más demanda entre los docentes entrevistados. Los docentes explicitaron esta instancia como recurso para la mejora de esta competencia mediante 13 citas. Los docentes reclaman espacios de este tipo, justificando que los espacios actuales de reunión no tienen estos objetivos:

  > "Quizá lo que hacen falta son espacios para que uno pueda socializar eso, y generar más bien un intercambio sobre la experiencia, sobre la reflexión. Uno trata de hacerlo por ejemplo en los consejos de carrera, pero uno tiene que tocar tantos temas que en realidad no queda espacio sobre eso, y a veces una vez al año, cuando ya sale uno del proceso de, termina el año, terminan las clases, ahí uno genera ciertas reflexiones sobre lo que se ha hecho. Pero ahí faltan instancias de reflexión colectiva que se pueden realizar." (8:21)

Sobre este aspecto, encontramos que un profesor de la universidad 2 investiga sobre este tema. Este profesor explica que las últimas investigaciones del país afirman que las capacitaciones de los docentes no están dando los resultados esperados. Así, su equipo de investigación ha realizado dos proyectos de investigación donde introducen el proceso de reflexión:

> "(…) Nosotros en un proyecto que estamos con otro colega nos hemos dado cuenta de que cuando incorporamos en estas sesiones de capacitación, nuestros diseños de formación continua las instancias de reflexión, cambia eso. Si tú incorporas la reflexión pedagógica, entonces, claramente empiezas a tener cambios en los profesores. Nosotros somos profesores, pues... Yo soy un convencido de que la reflexión entre pares ayuda a mejorar la calidad de tu docencia, y te ayuda a ser mejor docente en realidad (…)" (28:22)

Es importante destacar que la práctica de reflexión a la que se refiere este docente es una reflexión profunda, con un seguimiento y un aprendizaje, con el fin de que sea útil para el desempeño del docente.

- Encontramos hasta 8 citas que se refieren a *las observaciones en el aula entre pares.* Este tipo de práctica está bien considerada entre varios de los profesores entrevistados. De hecho, hay profesores que conocen metodologías relacionadas con esta práctica:

> "Por ejemplo, una de las cosas que nosotros hicimos, algunos profesores - 3 aquí, 2 ya están jubilados-, hicimos una pasantía en Japón y vimos lo que es el estudio de clases, por ejemplo. Uno con estudio de clases visita al colega, ve cómo hace la clase, la critica, la conversan... (…)" (18:41)

> "Y para reflexionar sobre nuestra docencia, es esencial tener instancias de observarnos clases. Eso es esencial. Si queremos reflexionar, reflexionemos, pero para eso hay que abrir las clases a todos, y que nos observen en clase. Y no que nos digan si la clase está buena o está mala, sino que nos den aportes para mejorar la clase. Como se hace en Japón por ejemplo, con lo que es la *Lesson Study Methodology*[140], o con el estudio de clases." (28:21)

De hecho, este profesor (profesor 28) había tenido un puesto en el centro de formación docente de la universidad 2, y afirma que se llegó a implantar un comienzo de esta práctica en un magister, lo cual cree que no se continúa practicando en la actualidad debido a un cambio en el enfoque y objetivos del departamento.

[140] *Lesson study methodology*

- Se encontraron otras propuestas para la mejora de la práctica reflexiva más minoritarias. Así, el apoyo de expertos obtuvo 2 citas. En una de ellas se nombra específicamente al CeDID (universidad 1) como organismo que puede actuar de experto para el apoyo de la mejora docente. Así, esta docente afirma haber realizado algún trabajo grupal con otros profesores el apoyo de este centro:

  > "Entonces se requiere hacerla más objetiva interactuando con los colegas, pero no tenemos instancias para eso. De hecho, los pocos momentos donde yo he interactuado de esta manera ha sido en los cursos del CeDID. Ahí uno está, sí o sí, enmarcado en esa temática, tiene colegas de distintas unidades, donde uno hace un trabajo colaborativo, de grupo, qué se yo, que permite esa reflexión." (12:17)

- También se recogieron dos citas en referencia a una formación más reglada, relacionándolo con una pasantía en otra universidad como elemento para mejorar el desempeño de esta competencia.
- Por último, un docente se refirió a la necesidad de implicación de su superior para poder llegar a tener ciertas instancias para reflexión sobre su docencia.

7.2.2.6.5 Síntesis de los resultados relacionados con la aplicación de la "reflexión y mejora sobre la propia docencia".

Los resultados con respecto a esta competencia han sido sintetizamos asimismo en un mapa conceptual que se puede encontrar en la Figura 29. Asimismo, es conveniente explicar los conceptos representados en dicha figura.

Así, sobre los resultados de esta competencia podemos afirmar que se trata de uno de los temas que más tasa de respuesta obtuvieron, con dos códigos que destacan por su fundamentación:

- No hay instancias para la reflexión: 39 citas
- Necesidad de sistematizar: 26 citas

Así, los docentes tienen una opinión clara acerca de las acciones que se llevan a cabo hoy en día en torno a la reflexión sobre la docencia. Asimismo, hemos podido dividir los resultados de las respuestas en cuatro áreas diferenciadas que se resumen a continuación:

1. En cuanto a las instancias para la reflexión, los docentes perciben no contar con espacios y tiempos para realizar tareas de reflexión sobre su docencia. Así, son muy pocos los docentes que afirman tener instancias para la reflexión docente. Este aspecto fue relacionado con que los docentes, a pesar de reconocer un déficit en el desarrollo de esta

competencia, la consideran muy importante a la hora de desarrollar su función docente. Asimismo, esta competencia quedó vinculada al modelo de aprendizaje por competencias, y tuvo una puesta en práctica en cursos anteriores, aunque parece que en la actualidad se han eliminado estas instancias. También en relación con esto, cabe señalar que las buenas prácticas relacionadas con la mejora docente que se identificaron, estaban siempre vinculadas a una voluntariedad del docente o a proyectos asignados por entes externos a la facultad o a la institución. Es preciso indicar asimismo que en la universidad 1 destaca el nombramiento del centro dedicado a la docencia como referente de innovación docente.

2. Los docentes aportaron cuantiosos datos acerca de su percepción de las acciones de la institución con respecto a esta competencia. La falta de tiempo fue identificada como uno de los elementos clave a la hora de describir la organización para la reflexión sobre la docencia. Así, encontramos varios elementos relacionados con la organización en torno a esta competencia, donde los datos resultados nos orientan hacia:

   Los docentes perciben una distancia entre la finalidad de la institución sobre sus funciones con respecto a la mejora en la docencia. De este modo, los docentes aluden a unos objetivos institucionales alejados de la docencia en el aula y de la mejora de la calidad de la misma.

   Uno de los elementos por los que el profesorado entrevistado percibe que la institución no apoya la reflexión y mejora continua del docente es la alta demanda de objetivos investigativos, que estos perciben no necesariamente vinculantes a la función docente.

   Por último, los docentes perciben una alta carga en labores de gestión, por las cuales afirman sentir obstáculos a la hora de innovar en la docencia. Esto hace que perciban en muchas ocasiones como negativas las reuniones de tipo administrativo, dado que en ocasiones perciben que se trata de un impedimento hacia las reuniones de tipo reflexivo y de mejora de la docencia.

3. En tercer lugar, encontramos referencias de los docentes a su propia práctica reflexiva. Los elementos recogidos en este apartado se identificaron en ocasiones como consecuencias de los aspectos anteriormente mencionados. Así, 12 docentes reconocieron que en su entorno no se desempeña la competencia de reflexión, o que ellos mismos no la desempeñan. Asimismo, 11 docentes hacen referencia a que sí realizan algún tipo de reflexión individual, no necesariamente vinculada con una mejora, pero en ningún caso en interacción con sus pares.

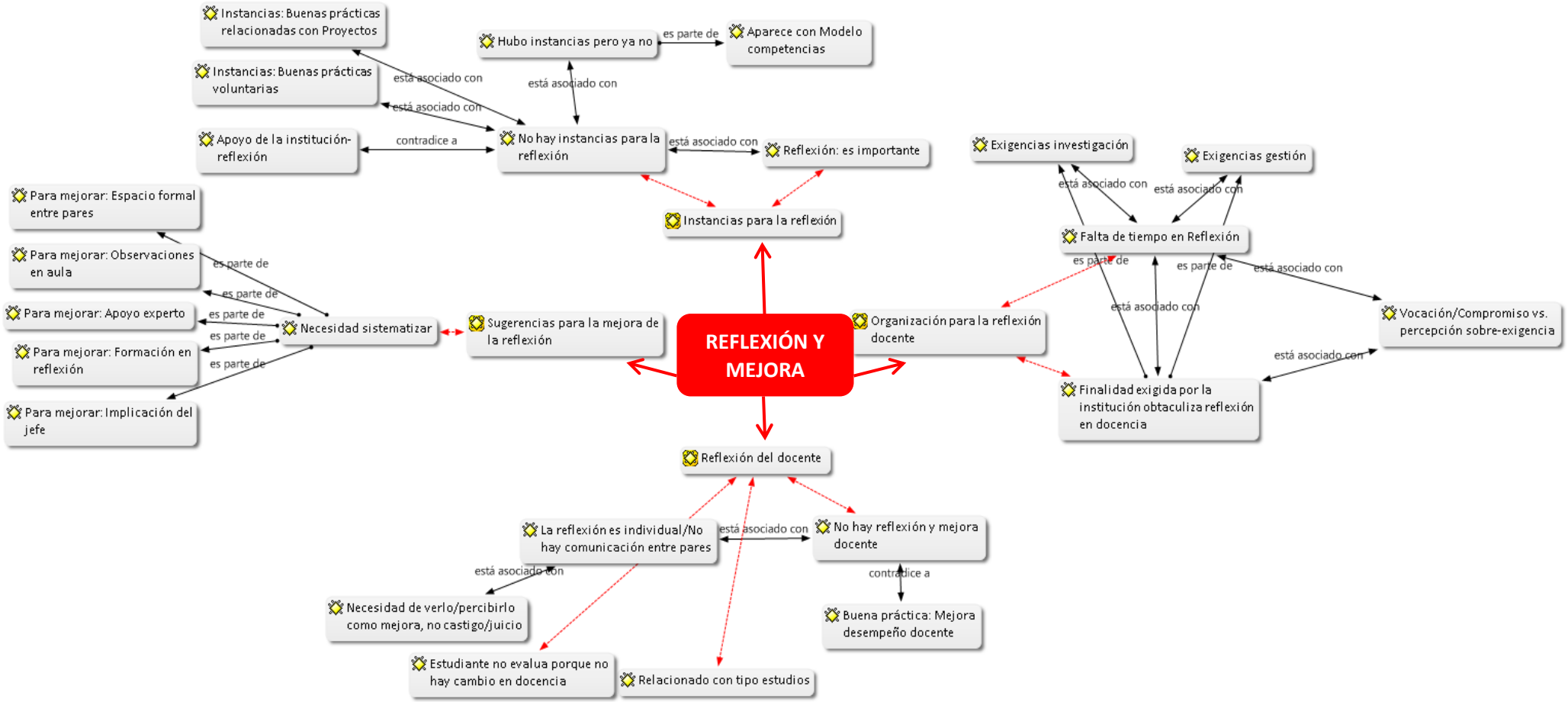


Figura 29. Mapa conceptual de los resultados de la competencia "Reflexión e investigación sobre la propia docencia"

4. En relación con esto aparece un elemento que cabe destacar, y es la percepción negativa que, según los profesores/as, se mantiene en la actualidad sobre la evaluación docente. Esto también se relaciona con la identificación de una necesidad de cambio en torno a su disposición hacia la reflexión compartida. Así, algunos docentes identificaron una cultura de desconfianza y de no compartir lo que se realiza en el aula, lo cual puede llevar a un rechazo al cambio en la práctica docente. Por último, es destacable la referencia que hacen los entrevistados sobre la baja participación de los estudiantes en las evaluaciones docentes. Esta baja participación es identificada precisamente con el hecho de que los estudiantes no observen cambios en la docencia de sus profesores. Esta falta de cambio o mejora en la docencia finalizaría con una desconfianza de los estudiantes en la utilidad de las evaluaciones a sus docentes.
5. En último lugar, son destacables las propuestas que muchos de los docentes aportan para la mejora de esta competencia docente. Así, hasta 50 citas fueron recogidas en referencia a cambios que se podrían introducir para mejorar el desempeño de la reflexión docente. 26 de estas citas hacían referencia a la necesidad de realizar un trabajo sistematizado para la reflexión y mejora docente, lo cual en muchas ocasiones fue vinculado con la demanda de un trabajo formalizado entre pares. Otras prácticas sugeridas para la mejora en esta competencia fueron la observación entre pares en el aula, el apoyo y seguimiento por parte de expertos, la formación en reflexión, y la implicación de los jefes para el desarrollo de la competencia.

7.2.2.7 Síntesis general de resultados de las competencias docentes

Por último, es preciso presentar una tabla en la que se puedan visualizar los códigos que mayor número de citas obtuvieron. La finalidad es mostrar una idea aproximada de las opiniones o percepciones más explicitadas en el discurso de los docentes de estas universidades relacionados con las dimensiones implicadas en la evaluación de competencias docentes básicas.

En todos los casos pudimos encontrar que los docentes consideraban las competencias docentes planteadas como importantes a la hora de desempeñar su función docente. Tuvimos la oportunidad de conocer los aspectos en los que mayores fortalezas perciben. Además, pudimos profundizar en cuáles son las áreas que más preocupan al profesorado en la actualidad por su pertinencia o relevancia, o por estar poco desarrolladas. Por último, los resultados nos permitieron conocer cuál es la percepción del profesorado sobre el desempeño docente en estas universidades.

Tabla 7.51. Resumen de códigos más ocurrentes sobre las competencias docentes evaluadas con la herramienta de evaluación docente de 360º.

Aspectos más abordados por los docentes				
	CÓDIGO **(en orden de fundamentación descendente)**	**Competencia docente** a la que corresponde	Nº **citas**	Nº **docentes**
1	**No hay instancias para la reflexión**	Reflexión	39	27
2	**Docentes: Necesidad de mejora/formación – TIC**	Uso de TIC	39	24
3	**Es cierta la buena comunicación**	Comunicación	37	23
4	**Necesidad de sistematizar la reflexión**	Reflexión	27	18
5	**Necesidad/intento de adaptarse a la realidad actual/ al estudiante**	Estrategias de E-A	27	17
6	**Hay cambios en la evaluación**	Evaluación	25	15
7	**Cercanía con el estudiante**	Comunicación	23	18
8	**Necesidad de cambios en evaluación**	Evaluación	21	15
9	**Intento innovar/ Uso herramientas nuevas**	Uso de TIC	21	16
10	**Carencias a nivel institucional en TIC (recursos, WiFi, actualizaciones...)**	Uso de TIC	20	14

Reflexión: Competencia Reflexión y mejora sobre la propia docencia.
Uso de las TIC: Competencia Uso pedagógico de las TIC.
Comunicación: Competencia Comunicación e interacción con el estudiante.
Estrategias de E-A: Competencia Implementación de Estrategias de enseñanza-aprendizaje.
Evaluación: Competencia Evaluación de los aprendizajes.

En general, lo que obtenemos a partir de la Tabla 7.51 es que las cuestiones que más preocupan a los docentes entrevistados en la actualidad son la necesidad de mejorar en las áreas de reflexión y mejora de la propia docencia, así como en el uso pedagógico de las TIC. En cuanto a la reflexión demandan la sistematización de esta práctica como vía para la mejora de su función. En lo que se refiere a las TIC, además de relacionar esta necesidad con la formación, perciben ciertas carencias que vendrían de la organización y estructura de la institución.

Por otro lado, la competencia percibida como mejor desempeñada es la relacionada con la comunicación, interacción y cercanía con el estudiante, lo cual es manifestado por los docentes como un aspecto muy positivo a destacar en su función. Además, encontramos que tanto en la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje como en la evaluación de la misma, los docentes perciben que se están dando pasos hacia el buen desempeño, si bien aún destacan que quedan aspectos que mejorar.

7.2.3 Resultados relacionados con el OBJETIVO 5.1.: Describir las percepciones del profesorado acerca del perfil docente propuesto por la universidad y el deseado por los docentes.

Este apartado presenta los resultados referentes a dos preguntas de la entrevista:

- ¿Cree que hay algunas competencias que un docente de su universidad debería tener, y no han sido evaluadas en el modelo representado en el pilotaje?
- ¿Cómo definiría al docente que necesita su universidad?

Con estas preguntas, se trató de obtener información acerca del nivel de acuerdo del profesorado entrevistado con las competencias docentes evaluadas. Asimismo, una definición personalizada les daba pie a expresar las concepciones que ellos tienen sobre su función docente.

Los resultados han sido divididos en dos categorías:

1. Por un lado, se presentan los códigos referentes a las competencias. Se diferencian las referencias a citas sobre las competencias presentes en el modelo de evaluación docente de 360º, con las referencias a las competencias que los/as profesores/as agregarían al modelo de evaluación presentado.
2. Por el otro lado, se presentan las referencias a actitudes y valores presentes en el discurso de los docentes, y que estos consideran como definitorios de un docente necesario en su universidad.

De este modo, se añaden en estos resultados no sólo las competencias que los docentes consideran necesarias a considerar para su evaluación, sino también algunas actitudes y valores que los docentes creen que son prioritarios para la función docente. Si bien la herramienta presentada y que se valida no trataba de llegar más allá de la evaluación de un perfil de competencias básicas para el desempeño de su función de docencia.

7.2.3.1 Competencias presentes al definir el perfil docente

Presentamos a continuación los resultados de la subcategoría sobre las competencias en relación a la categoría de definición del perfil del docente.

Como se puede observar en la Tabla 7.52, el código que mayor número de citas obtuvo fue el de las referencias a una competencia más relacionada con el área específica de la profesión, es decir, con la especialidad en su disciplina. Aun así, resulta ser una competencia que preocupa a los docentes, apareciendo hasta en 29 ocasiones en su discurso (por parte de

18 docentes). Así, los docentes demandan cierto control en el desarrollo profesional sobre la temática de las materias que el docente debe dominar.

Tabla 7.52. Resultados de códigos de la subcategoría "Competencias" perteneciente a la categoría "Definición del Perfil de Docente".

Categoría: Definición del Perfil de docente Subcategoría: Competencias					
Competencias presentes en el Modelo			**Competencias que agregarían**		
CÓDIGO (en orden de fundamentación descendente)		Nº **citas**		CÓDIGO (en orden de fundamentación descendente)	Nº **citas**
			1.	Profesional actualizado en su disciplina y/o modelo de enseñanza-aprendizaje	**29**
2.	Comunicación y empatía con el estudiante	**26**			
3.	*De acuerdo con las competencias evaluadas*	**17**			
4.	Reflexión de la práctica	**12**			
			5.	Diversidad e interculturalidad	**11**
			6	Investigación e innovación	**7**
			7.	Competencia Comportamiento ético	**7**
			8.	Trabajo en equipo/colegiado	**4**

Cuando a la profesora 2 se le pregunta por un comentario que ha realizado sobre la importancia de "dominar el contenido", esta explica:

> "Claro, esa para mí es la indispensable en todo, y especialmente en pedagogía. Lo digo en pedagogía porque está en la facultad de educación, entonces, ese dominio. Nosotros les exigimos a ellos que tienen que diseñar su enseñanza y tienen que planificar, conocer al estudiante, entonces nosotros tenemos que ser consecuentes con que, si ellos nos preguntan, tenemos que tener el dominio del contenido. En el fondo, creo que eso es la búsqueda de un profesor, diariamente." (2:49)

Los profesores 3 y 22 lo resumen del siguiente modo:

> "Entonces, un profesor que tenga mucha competencia, que trascienda en la disciplina. Y por supuesto esté bien formado en la disciplina y esté actualizado (…)" (3:47)

> "Y obviamente que sepa de su disciplina, que yo creo que es algo básico." (22:45)

Sin embargo, tal como explica el profesor 29, quien participó como coordinador del proyecto para la evaluación docente de 360º, esta competencia fue planteada en un primer momento para después descartarse, también debido a factores de diseño y teóricos:

> "Tú sabes que este proyecto partió primero por hacer un estado del arte, un análisis del estado del arte de cuáles eran las competencias de los docentes. Entonces, nosotros contratamos una empresa que nos hizo este trabajo, y allí develó que aproximadamente había unas 12 competencias que eran propias del docente. Y nosotros tuvimos que llegar a delimitarlas sólo en 6. Por lo tanto, hay otras competencias que también están aquí y que creo que también

> podrían ser interesantes de recoger. Dentro de las que a mí personalmente me preocupan y creo que pueden haber debilidades está dado por el tema del dominio disciplinar. ¿Cómo aseguramos y garantizamos que efectivamente el profesor tiene el mejor nivel de conocimiento en su disciplina. Muchas veces los títulos y los grados académicos no son representativos de esa situación." (29:47)

En segundo lugar, encontramos 26 citas (de 18 docentes) en las que los docentes hicieron hincapié en la competencia de comunicación. Se trata de una competencia ya incluida en la herramienta de evaluación, y sin embargo los docentes le dieron cierta relevancia, sobre todo en lo que se refiere a la relación de empatía con el estudiante. Así, los docentes perciben como esencial para el efectivo desarrollo de sus estudiantes el hecho de guiar su aprendizaje y llevar a cabo un seguimiento en la formación de éstos.

> "Que cultive la relación profesor-alumno, que entienda a la persona que tiene enfrente como un auténtico alumno en el más puro sentido del concepto de alumno." (4:36)

Como podemos observar en el discurso del profesor 30, relaciona esta empatía como algo necesario para el desarrollo de sus estudiantes:

> "Entonces creo que lo más primordial sería un alumno que requiere que el profesor le de máxima atención, pero en el aula, que esté con él, y se percate de los problemas que tiene. Yo me he dado cuenta de muchos problemas que traen los niños acá. (…) Entonces, lo que les pasa a los chicos no es tan difícil, ni siquiera difícil, sino que ellos no tienen las herramientas necesarias. Como yo te dije, parten de acá (*gesto que representa "más abajo que la media"*) entonces necesitan atención." (30:49)

En tercer lugar encontramos que, en general, los profesores expresaron un acuerdo total con las competencias que fueron evaluadas en la herramienta de evaluación docente de 360º (17 citas realizadas por 15 docentes). Cabría decir en primer lugar que, de hecho, no hubo ningún docente que mostrara desacuerdo con ninguna de las competencias evaluadas por la herramienta. Si consideramos esto, así como el hecho de que la mitad de ellos mostraran un acuerdo total con el perfil evaluado, podríamos decir que la opinión sobre la herramienta es favorable. Si bien sabemos que la evaluación docente podría ampliarse a otras competencias que fueron sugeridas y se presentan en estos resultados, partimos del planteamiento inicial de la evaluación de un perfil de competencias básicas que todo docente debería dominar a la hora de desempeñar su quehacer (ver también "Definición del perfil profesional docente", p.122).

Además de la competencia de comunicación, resaltamos la competencia reflexión de la práctica docente como una de las competencias que fue resaltada por los profesores

entrevistados. Con 12 citas, fueron hasta 9 docentes los que remarcaron la pertinencia de la reflexión sobre la propia práctica como elemento que debe ser desarrollado y evaluado por el profesor universitario.

En ocasiones los docentes muestran opiniones como la profesora 11, que no especifica la palabra reflexión, pero que ésta puede deducirse de su discurso:

> "Creo que también se necesita a un profesor innovador, que en el fondo aprenda a responder a estas necesidades de los estudiantes. Creo que eso es súper importante, porque hoy en día, los niveles y las competencias que los chicos traen de entrada muchas veces condicionan también el trabajo que uno hace. Por lo tanto, uno tiene que reinventarse permanentemente para llegar a aquellas necesidades que los estudiantes traen año a año. Uno tiene que tener la capacidad de adecuar o modificar las estrategias de enseñanza, las estrategias de evaluación... Tiene que ser un profesor que sea capaz de innovar, que sea capaz de leer el contexto de los estudiantes para poder ajustar la enseñanza y el proceso de aprendizaje a eso." (11:56)

Asimismo, y de nuevo, los docentes demandan espacios para la reflexión, como se mostró en el apartado de Reflexión sobre la propia docencia.

> "(…) Las personas que sólo hacemos docencia, estamos tantas horas sometidos a esto, que no tenemos espacios para ser mejores docentes. Lo que a mí me pasa es que después de cuatro años de postgrados he llegado acá, a trabajar casi como en piloto automático, sin tiempo para reflexionar. Entonces, tú trabajas en piloto automático, preparas las clases, haces las clases, preparas las del día siguiente, haces la clase, preparas la del día siguiente, y así de lunes y viernes. Y no pocas veces que llevas además trabajo para tu casa, para el fin de semana, con costos familiares incluidos... Públicamente recibes además información en torno a que lo importante es la investigación, y tú no investigas... Se hace tan adverso todo (…)." (19:48)

Así, encontramos en su discurso concepciones de una práctica reflexiva como elemento clave de un buen profesor. Se realizaron menciones a la autocrítica, la autoevaluación, así como a la investigación de la propia práctica, al análisis sobre el desarrollo, a la creación de espacios para la reflexión, y de la reflexión orientada a la mejora en términos de calidad.

Después encontramos 4 competencias que fueron sugeridas como importantes a la hora de evaluar la docencia de un/a profesor/a en Educación Superior. De este modo, además de la referencia a la actualización en la disciplina, se consideraron las siguientes competencias como relevantes para el desarrollo profesional del docente:

- *Diversidad e interculturalidad*. Desde la definición de esta competencia como:

> Comprender y aceptar la diversidad social y cultural como un componente enriquecedor personal y colectivo para desarrollar la convivencia entre las personas sin incurrir en discriminación por sexo, edad, religión, condición social, política, y/o étnica. (Villa y Poblete, 2007, p. 215).

Encontramos 11 citas referentes a este aspecto, verbalizado por 10 docentes de los entrevistados. Los docentes se muestran preocupados por responder de manera eficaz con un estudiantado que consideran heterogéneo y en muchas ocasiones con necesidades propias de una respuesta formativa específica para esta situación.

> "Supera a lo técnico yo creo. Yo creo que el perfil del profesor acá en la universidad parte por entender y hacerse cargo del alumno que recibe, y eso es complejo. Yo siento que a uno le faltan elementos para entender eso. Yo creo que el tema del psicólogo, a mí me ayudó mucho el psicólogo. (…) Él era un psicólogo especialista en trabajar con jóvenes en riesgo social." (21:54)

> "Yo creo que además de la parte de la disciplina propiamente tal, deberíamos tener un perfil que nos permita entender cuáles son las características del estudiante que ingresa a esta universidad. Tienen un perfil bastante definido. (…) Por lo tanto, también tenemos que adaptarnos a esta situación. Son estudiantes que necesitan más tiempo, necesitan más esfuerzo, necesitan más talleres, más normas, más estructuradas, a pesar de que el modelo doce que no tienes que estructurar. Estos chicos, si no les indicas cierto camino no tienen las herramientas como para poder ellos por sí mismos enrielarse. Por supuesto, esto no es masivo, hay algunos que sí, pero no es la mayoría. Tenemos que entender, que si bien este modelo va para que sigamos unos aprendizajes más activos, igual hay que acercar un poquitito, no dejar una libertad total, sino que... Y nosotros dentro de nuestra formación deberíamos entender que estos niños necesitan otras condicionantes que quizá en otra universidad no va a ser así." (25:58)

Como describe la cita, los docentes piensan que el ingreso de estudiantes con puntajes medios por debajo de la media estatal los coloca ante un desafío y cierta exigencia de respuesta de calidad, con el fin de lograr los aprendizajes oportunos en los estudiantes.
Este discurso se ve relacionado con una actitud de compromiso, claramente enfatizada con 37 citas (ver también "actitudes y valores" p.365).

- *Investigación e innovación*. Con 7 citas (6 docentes) encontramos la función investigativa y la innovación en la definición del docente por parte de los entrevistados. Definiendo la innovación como:

> Dar una respuesta satisfactoria a las necesidades y demandas personales, organizativas y sociales, modificando o introduciendo elementos nuevos en los procesos y en los resultados. (Villa y Poblete, 2007, p. 272).

Encontramos que algunas de estas citas se ven relacionadas con algunas de las competencias nombradas anteriormente. Podemos relacionarlo con la competencia de reflexión sobre la propia docencia, así como con la actualización en la disciplina específica de su especialidad:

> "Nosotros como profesores, a mí me gusta un profesor investigador igual, porque si tú eres un profesor investigador, puedes investigar tu propia práctica, puedes investigar los contextos donde estas, puedes romper mitos, y puedes proponer estrategias y cambiar el mundo un poco." (2:47)

Se trata de una competencia que provoca cierta controversia, encontrándose percepciones de una focalización excesiva en la labor investigativa del docente, en detrimento de su quehacer docente. Estos aspectos fueron presentados en el apartado de Reflexión e investigación sobre la propia docencia (p.340).

Asimismo, cabe añadir que, tal como pudimos observar en la descripción del apartado sobre el perfil profesional docente (p.122), el perfil que se quiere evaluar con esta herramienta de evaluación de 360º es el del profesor en sus funciones de docencia con los estudiantes. Por ello, esta especificidad de funciones investigadoras quedarán pues fuera de lo pretendido en este perfil, si bien no significa por ello que no sean relevantes a la hora de evaluar a un profesor/a universitario/a.

- *Competencia Comportamiento ético.* Entendiendo esta competencia como:

> Inclinarse positivamente hacia el bien moral de uno mismo o de los demás (es decir, hacia todo lo que es o significa bien, vivencia de sentido, realización de la persona, sentido de justicia) y perseverar en dicho bien moral (Villa y Poblete, 2007, p. 230).

En el discurso de los profesores entrevistados pudimos encontrar 7 citas (6 docentes) que se referían a esta competencia. No se trata de un número muy alto de referencias, se trata de una competencia que puede verse implicada en alguna de las anteriores. Asimismo, se relaciona con algunas actitudes y valores que los docentes pusieron de manifiesto en su discurso (ver siguiente apartado, "Actitudes y valores presentes al definir el perfil docente", p.365). Si bien solamente 6 docentes hicieron referencia de manera explícita a la importancia de un desempeño ético por parte del docente, fueron muchos los que destacaron actitudes relacionadas con un comportamiento ético de los docentes como elemento a medir en el desempeño de los mismos. Aspectos como el compromiso con su

quehacer profesional y la responsabilidad (37 citas), el respeto (6 citas), o la exigencia (3 citas), son características que fueron descritas por los profesores entrevistados como clave a la hora de definir al docente necesario en su universidad. Así, estas actitudes o valores nos indican cierta percepción de los docentes por la necesidad de un docente con un comportamiento ético que denote una adecuación moral y una reflexividad propias de un profesional coherente con su quehacer y funciones como docente.

- Por último, muestra la Tabla 7.52 que se recogieron 4 citas específicas que hacían referencia al *trabajo en equipo entre pares o al trabajo colegiado*. Si bien esta competencia puede ser relacionada con el trabajo de reflexión, en la que el trabajo colegiado despunta como una vía eficaz para su puesta en práctica, algunos docentes se refieren a ella de manera explícita. En estos casos, encontramos que los docentes se refieren más a un trabajo de coordinación con sus pares, de comunicación interdisciplinar, en la que se puedan alcanzar metas comunes:

> "(…) Quizá sí me gustaría, que no sé cómo lo puedo decir. (…) Por ejemplo, nosotros 3 no somos los únicos profesores de química, hay otros profesores que imparten también química general, a otras carreras, química orgánica... pero veo que no vamos por la misma línea. Ahí falta comunicación, (…) eso falta, porque cuando nosotros terminamos la química general, ellos siguen con otra química...orgánica los de ingeniería. Pero en química orgánica, el profesor o profesores sí están un poco dispuestos a esto, pero no en sí como nosotros lo vamos a implementar. Entonces van a llegar de nuevo a un recetario... Claro, falta coordinación". (15:22)

7.2.3.2 Actitudes y valores presentes al definir el perfil docente

Como mencionamos anteriormente, en este apartado se recogieron datos que se referían a distintas actitudes y valores que los docentes consideraron esenciales a la hora de definir al docente ideal de su universidad. De este modo, presentamos en la Tabla 7.53 los códigos recogidos con respecto a este tema.

Destaca en este caso, sobre todas las demás, las referencias a lo que hemos llamado *Compromiso y responsabilidad.* 24 de los 31 docentes nombraron esta actitud como esencial a la hora de definir la labor docente en su universidad. Y puntualizamos "en su universidad" dado que se trata de una actitud que creemos que se encuentra ligada al contexto en el que se encuentran estas instituciones.

Así, los docentes entrevistados perciben ciertas necesidades en este contexto, las cuales vinculan con una necesidad de compromiso y responsabilidad por parte del profesorado

para con su quehacer docente, es decir, con el fin de que sus estudiantes sean formados de manera eficaz e integral.

Tabla 7.53. Resultados de códigos de la subcategoría "Actitudes y valores" perteneciente a la categoría "Definición del Perfil de Docente".

Categoría: Definición del Perfil de docente Subcategoría: Actitudes y valores			
CÓDIGO (en orden de fundamentación descendente)		Nº **citas**	Descripción del código
1	**Compromiso y responsabilidad**	37	El compromiso y responsabilidad son aspectos esenciales en el perfil de un buen docente.
2	**Motiva, guía y moviliza al estudiante**	13	La motivación y acompañamiento del estudiante son cuestiones primordiales en la docencia de calidad.
3	**Flexibilidad**	8	El docente universitario actual debe estar preparado para la innovación y los cambios, y acogerlos desde una actitud flexible.
4	**Valorado/a por la institución**	7	El docente ha de ser valorado por su institución.
5	**Respeto**	6	El docente debe manifestar respeto en su acción a estudiantes, pares e institución.
6	**Disciplina/exigencia**	3	El docente ha de ser disciplinado y exigirse a sí mismo el mejor desempeño posible.

Tanto en la universidad 1:

"Un docente comprometido con lo que hace." (4:33)

"Yo creo que se necesita un docente, primero que nada, comprometido con una región socialmente en estado de emergencia. Culturalmente rica, y económicamente pobre." (6:66)

"Yo creo que necesita un docente comprometido y preocupado con sus estudiantes, que se preocupa más de la formación, no tanto profesional, sino que también personal." (12:29)

"Ahora, cómo creo yo que debiera ser el docente que trabajara en la universidad católica, de partido creo que debiera ser un docente comprometido, comprometido con la formación profesional del área que sea. Yo soy del área de educación y me preocupa que los profesores que yo estoy formando sean agentes sociales comprometidos con la formación de otros sujetos, de otras personas." (13:53)

Como en la universidad 2:

"Me parece que el docente que necesita esta universidad, considerando la realidad actual del país, considerando la realidad socioeconómica de nuestros estudiantes también, que distan a otras universidades de la región, considerando la realidad de la institución, en este momento, me parece que debiera ser un docente bastante proactivo, muchas veces nuestros docentes que carecen un poco de estas características, marcan mucho el paso, dejan de hacer muchas cosas puesto que no tiene alguien que lo esté persiguiendo constantemente. La universidad en este momento no se caracteriza por estar presionando a sus docentes para que trabajen y hagan lo mejor que pueden. Nuestros estudiantes también lamentablemente se caracterizan

> por venir de un medio que no los ha enseñado a ser muy proactivos ellos mismos. Entonces no tienen en su formación la necesidad de presionar a sus docentes para que den lo mejor posible, muchas veces mejor a veces incluso para ellos. Entonces, creo que lo que esta universidad necesita es docentes que sean muy proactivos, muy inquietos, que intenten constantemente mejorarse a sí mismos y a sus estudiantes también. Estimular constantemente a sus estudiantes." (27:36)

De hecho, se trata en muchas ocasiones de la primera idea expresada por los profesores entrevistados a la hora de definir el perfil docente en su universidad. Por ello, creemos que es un elemento a destacar en los resultados de este estudio. Así, los docentes dan relevancia a unas actitudes que creen se necesitan reflejar en acciones del profesor a la hora de plantearse el desarrollo de sus estudiantes.

Por otra parte, encontramos otras actitudes o valores que los docentes reflejan en su discurso. Así, la actitud definida como *Motiva, guía y moviliza al estudiante* obtuvo 13 citas (de 10 docentes). Se trata de una actitud ante el estudiante que preocupa a varios docentes, y que es considerada esencial para el desempeño en el aula. Encontramos concepciones del profesor como guía:

> "Y quisiera que el profesor fuese el guía de sus alumnos, que le ayudara en su proceso de aprendizaje, y por tanto que toda su actividad esté centrada en eso, en ayudar a que el estudiante aprenda, a que organice su propio proceso de aprendizaje, y que tenga claro que pronto ese estudiante puede ir mucho más adelante en el camino. Y que habrá cumplido su misión como profesor, habrá sido buen profesor cuando vea la espalda de sus estudiantes en este camino. Y no que se crea el líder y que vaya siempre adelante, no, en algún minuto sí, pero va a llegar el momento en que va a tener que mirar la espalda de sus estudiantes." (4:38)

Encontramos referencias relacionadas con el docente como motivador de aprendizaje:

> "Si cerramos la puerta y nos quedamos solos con el alumno en el aula, no importa si es ingeniería, medicina u otra clase, ¿cómo yo estoy consiguiendo desarrollar en esas personas una inquietud por ir adquiriendo un manejo o un conocimiento? (…)." (10:54)

También encontramos cómo la profesora 25 se refiere a la necesidad de movilizar al estudiante, debido a una percepción de que el estudiante ingresa desde un comportamiento más pasivo, que asocian a las metodologías de la enseñanza media:

> "Nosotros recibimos estudiantes de educación media y básica que están acostumbrados a recibir información. A pesar de que hace mucho tiempo que hubo modificación curricular, esto no ha llegado a la práctica. Por lo tanto, esto ha sido una dificultad para nosotros, porque la verdad es que no son estudiantes que sean muy proactivos. Al revés, si no hay calificación, si no

> hay exigencia, no nace de todos los estudiantes el estar. Y por lo menos para mí, eso es algo que está muy en la nebulosa. Y que quizás habría que ver cómo evaluar, como fomentarlo más, puede ser dentro de este mismo instrumento." (25:54)

Por último, aparecen actitudes o valores como:

- *Flexibilidad,* con 8 citas (de 7 docentes) en las que se refieren mayoritariamente al hecho de que el profesorado debe estar siempre preparado para el cambio y la innovación, en una actitud flexible en miras hacia la mejora de su quehacer.
- *Valorado/a por la institución,* donde llaman la atención las 7 citas (de 6 docentes), las cuales al definir al docente que necesita su institución, insisten en la necesidad de que el profesor/a se sienta valorado por la institución a la hora de realizar su trabajo. Hay docentes que son críticos con esta situación percibida:

> "Hoy en día la regla general es ver la docencia como 'necesito salir de aquí rápido'. Creo que hay que tener docentes que tengan más condiciones laborales que les permitan ser mejores profesores. Que el discurso público se cambie, en términos de que finalmente una universidad sin docencia no es una universidad. Y esa es una cuestión fundamental, que parece no estar entendida hoy en día. El centro de una universidad deberían ser sus estudiantes. Pero qué es una universidad se define por quiénes son sus profesores, y no sus profesores que investigan, si no sus profesores que hacen docencia. Entonces, me resulta paradójico, que justamente los que impartimos docencia no seamos valorados por la institución." (19:51)

> "Y uno dice, ¿cómo vamos a hacer un proyecto, vamos a externalizar esto, si debiera ser algo del curriculum fundante? Entonces también, la decepción es mutua. No sólo de los estudiantes que se ven muchas veces frustrados en sus intenciones de cultivar valores y todo, sino también nuestra que vemos que muchas veces la autoridad no es competente, y que puede eventualmente decirte que sí a las cosas, y darte en apariencia una respuesta favorable, pero a la hora de desarrollar, esto en la práctica no hay un correlato. No se materializa finalmente. (…)" (6:75).

- *Respeto,* que fue nombrado hasta en 6 ocasiones por los docentes entrevistados, como un valor necesario a la hora de ser un "buen docente", tanto con sus estudiantes como con sus pares. Asimismo, se refieren al respeto como una manera de ser coherente con la institución en la que trabajan, y que algunos profesores describen como institución a la que deben representar.
- *Disciplina/exigencia:* Esta actitud solamente fue nombrada por dos docentes como definitoria del perfil que debería tener el docente de su universidad. Por ello, consideramos que no se trata de una actitud que refleje la percepción de los docentes de estas universidades. Sin embargo, nos sirve para mostrar que existen docentes que aluden

a un rol de exigencia como descriptor de su función docente, y de cómo debería de ser su quehacer:

> "En ciencias jurídicas no sé. Pero sí he tenido contacto con gente de la facultad de educación, y nuestras tasas de reprobación son distintas porque lo que tienen que aprender los estudiantes es distinto también. Entonces los profesores somos distintos, somos más críticos, de alguna manera exigentes. Y que eso también nos trae resquemores de arriba hacia abajo 'Oigan, pero es que, por que tiene tal tasa de aprobación', 'pero si no cumplen con las competencias necesarias, no los puedo dejar pasar'" (5:44)

7.2.3.3 Síntesis de los resultados relacionados con el perfil docente

Los docentes entrevistados definen el perfil del docente que necesita su universidad como un profesional que domina la disciplina en la que desempeña su enseñanza-aprendizaje; que mantiene una interacción pedagógica, empática con el estudiante y le guía en su proceso de aprendizaje; que reflexiona para la mejora continua en la práctica de su función docente. A su vez, los docentes nombraron algunas competencias que según su percepción deberían acompañar el buen desempeño de un/a profesor/a de sus instituciones.

Entre estas encontramos la diversidad e interculturalidad, mayoritaria en la universidad 1, donde los estudiantes provienen de culturas y contextos diversos. Así, implementar una respuesta educativa específica y adecuada a las necesidades del alumnado es otro de los aspectos que preocupa a los docentes entrevistados. Otras competencias identificadas fueron la investigación e innovación, la competencia de comportamiento ético, y el trabajo en equipo o colegiado.

En lo que respecta a las actitudes y valores que, según los docentes, debiera demostrar el profesorado de estas universidades estaría primordialmente el compromiso y responsabilidad con la labor desempeñada. Además, les parece importante que el docente motive, guía y movilice al estudiante hacia la consecución de los aprendizajes.

Por último, y en ocasiones relacionados con el "compromiso y responsabilidad" mencionado, se declaran otros comportamientos sustanciales como la flexibilidad en el trabajo, el respeto a los demás, la auto-exigencia, así como el hecho de ser valorado por la institución.

7.2.4 Resultados relacionados con el OBJETIVO 5.2.: Describir las opiniones del profesorado sobre los procesos de evaluación docente universitarios.

En la entrevista realizada al profesorado de las dos universidades, se quisieron recoger las concepciones que estos tienen acerca de la evaluación al profesorado universitario. De manera específica, queríamos conocer si los profesores están de acuerdo con el hecho de ser evaluados en su docencia, así como las consecuencias que opinan debería tener la evaluación sobre su quehacer docente. A la hora de preguntarles sobre cómo mejorar la docencia, se quiso hacer referencia a tres posibilidades claras:

1. El hecho de vincular la evaluación con la formación como estrategia para mejorar la docencia,
2. La posibilidad de incentivar la docencia como vía para la mejora de las competencias docentes,
3. Relacionar una docencia evaluada de manera negativa con alguna consecuencia de carácter sancionador para el docente.

Como se puede esperar de toda opinión, no existen posturas categóricas en relación con este tema, si bien encontramos líneas que definen percepciones claras acerca de este tema. Así, destacamos que son muchos los docentes que aportan una opinión bastante definida sobre lo que ellos conciben como un buen proceso de evaluación, con las consecuencias que ésta debería conllevar.

Así pues, presentamos a continuación las preguntas concretas que fueron realizadas a los 31 docentes entrevistados sobre su opinión acerca de la evaluación docente:

- ¿En qué aspectos y con qué fines considera necesaria la evaluación del profesorado en su universidad? Hoy se habla de la calidad de las universidades, ¿considera que para lograrla es necesario evaluar la calidad docente de su profesorado? ¿Y qué consecuencias debería tener esa evaluación (sólo formativa, formativa y de promoción, incentivación, o incluso medidas de reprobación cuando la evaluación resulte negativa y repetitiva en dos o tres años?
- ¿Qué opina de un modelo de evaluación orientado a la formación del profesorado? ¿Cree que la formación docente debe partir de un buen diagnóstico de la calidad docente? ¿Y vincular evaluación con la formación?

Los datos recogidos fueron analizados y se presentan conforme a los siguientes apartados:

- Sobre la evaluación (p. 371)
- Evaluación e incentivos (p. 375)Evaluación y resultados negativos (p. 379)
- Evaluación y formación (p. 381)

Como apartado final presentamos un resumen de los códigos más representativos sobre este aspecto. Asimismo, estos códigos han sido relacionados conforme se relacionan en el discurso de los profesores entrevistados.

7.2.4.1 Sobre la evaluación

En primer lugar presentamos los resultados sobre las respuestas relacionadas con la evaluación docente en general. Así, la tabla siguiente muestra los códigos encontrados, así como el número de citas de cada código a este respecto:

Tabla 7.54. Resultados de los códigos de la subcategoría "Sobre la evaluación", perteneciente a la categoría "Opinión del profesorado sobre la evaluación docente".

Categoría: Opinión del docente sobre la evaluación. Subcategoría: "Sobre la evaluación".			
	CÓDIGO (en orden de fundamentación descendente)	**Nº citas**	**Descripción**
1	Evaluación para mejorar	26	Los/as profesores/as afirman que es necesaria la evaluación para mejorar la práctica de su función docente.
2	Mejorar proceso evaluación	14	Los docentes reclaman que para que la evaluación docente sea válida debe mejorar el proceso actual (implantado antes de la presente investigación sobre la herramienta de 360º) de evaluación.
3	Percepción negativa de la evaluación	10	Los docentes tienen una percepción negativa de los procesos de evaluación docente por distintos motivos.
4	Desacuerdo encuesta opinión docente	8	El docente muestra diferencias de opinión con respecto al planteamiento contenido en la actual herramienta de evaluación docente de su universidad (la institucionalizada previa a la herramienta en proceso de validación en la presente investigación).
5	Autoevaluación y mejora	6	Los docentes se plantean la evaluación docente como oportunidad para la autoevaluación y mejora de su práctica.

Como resultado más destacado en este apartado encontramos el código "Evaluación para mejorar". Este código se refiere al hecho de que el docente afirme que la evaluación docente es necesaria, o que es recomendable debido a su vinculación con la mejora de la práctica. De este modo, fueron 19 los docentes (a través de 26 citas) que como primer aspecto destacaron la necesidad de la evaluación del profesorado debido a su relación con la calidad y mejora de su quehacer docente.

> "Creo que la evaluación es indudablemente necesaria. Tú puedes contratar a una persona según el curriculum, pero yo creo en el aula, en la sala de clases tú ves realmente si esa persona funciona o no. Si es capaz de motivar a sus estudiantes, si es capaz de que sus estudiantes

> desarrollen competencias, y eso es lo que se ve en el aula. Por lo tanto, la evaluación va a perseguir eso, ver cómo es el desempeño del docente." (12:37)
>
> "Creo que es muy importante que existan estos procesos de evaluación. De alguna manera uno tiene que retroalimentarse sobre cómo está haciendo. La mayoría del trabajo que hace uno es frente a estudiantes, por lo tanto es súper importante tener ese *feedback*, me parece que no es serio no tenerlo. En ese caso encuentro que es fundamental. (…) Yo creo que es bueno, porque en realidad, a pesar de que llevo más de diez años siendo profesora, uno siempre aprende." (17:36 y 17:44)

Como ejemplos de este código, podemos observar en las citas que el profesor 12 vincula la necesidad de la evaluación con una garantía de calidad o rendición de cuentas. Por otro lado, la profesora 17 relaciona la evaluación con una necesaria retroalimentación y aprendizaje sobre el trabajo que uno/a desempeña.

A continuación de su concepción sobre la evaluación docente, encontramos que los docentes realizaban una comparación con sus percepciones acerca de los procesos de evaluación actual con la que se encuentran en sus instituciones. Cuando se refieren al proceso de evaluación docente de su institución, no se refieren a la herramienta de evaluación docente de 360º (analizada en el presente estudio), sino a los procedimientos institucionalizados hasta el momento. Así, resumimos los resultados a continuación:

- *Mejorar el proceso de evaluación*. 11 de los docentes entrevistados (14 citas) hicieron referencia a las necesidades de mejora de la evaluación actual de su institución como elemento necesario para alcanzar una evaluación docente orientada a la mejora.

> "Creo que habría que diseñar buenos instrumentos primero. Ojalá instrumentos que encuentren con forma triangular. En segundo lugar, dedicaría espacios también para socializar los resultados de los instrumentos. Porque hoy día nos llegan de forma privada, y si uno quiere los comparte, y si no se los guarda. De hecho, casi no hay instancias para compartirlo. En general, por ironía a veces yo empiezo a contar lo mal que me va. Yo creo que se necesita destinar espacios y tiempos para poder socializar eso, y buscar las raíces de por qué nos evalúan como nos evalúan. Luego, creo que habría que hacer una suerte de marcha blanca, no se podría llegar y decir: 'desde hoy día vamos a evaluar y esto va a cortar cabezas si les va mal', sino que habría que ir probando. Y justamente en esa suerte de prueba, ir estableciendo estos espacios para discutir al respecto." (6:78)

De estos 11 docentes, 5 pertenecen a la universidad 2, lo que en este caso representa un 50% de los docentes entrevistados. Esto puede señalar que la universidad 2 reclama un cambio en el proceso de evaluación docente actual. Aunque destaquemos el discurso de la

universidad 2 en este caso, los profesores entrevistados en la universidad 1 también dejaron representado este aspecto en otros apartados (ver también apartado sobre "ventajas y mejoras" p.267). A continuación presentamos dos citas de la universidad 2:

> "Por ejemplo, claro, si yo tengo un resultado en mi evaluación, nadie ha venido a mí a decirme 'hay esto que mejorar' o 'oye, que te fue bien y como te fue bien hagamos algo'. No hay un resultado, no hay una decisión en base a los resultados, tanto positivos como negativos. Entonces, creo que lo primero es decir: '¿para qué estamos haciendo esto?" (22:51)

> "Sí claro, porque a lo que estamos acostumbrados es a que el proceso culmine aquí, hasta donde estamos hasta ahora: 'Perfecto, Ud. está en estas condiciones, esta es la fotografía de su situación actual. Y eso, que le vaya bien, nos vemos'. Pero no se acostumbra a: 'OK, esto fue lo que encontramos, esto en lo que hay que mejorar, diseñemos en conjunto a lo mejor una estrategia para mejorar ese problema'. Ya que identificamos estos problemas, y que la mayoría de los evaluadores piensan que acá están las zonas más débiles, bueno, pues fortalezcámoslas. Quizá aquellas zonas que están más fuertes, tenemos permiso para dejarlas un poco más de lado, sin obviarlas por supuesto, pero 'necesitamos enfocarnos en esto, esto y lo otro'. Eso, difícilmente ocurre, digamos que no es lo cotidiano, no estamos acostumbrados a que después de este proceso venga algo después. Lo que estamos acostumbrados es a 'OK, aquí terminó, fue muy interesante y esta es la fotografía' pero después no se haga nada." (27:44)

Como se puede observar por el discurso, en este caso, no se trata de una crítica a las herramientas directamente, sino más al proceso de retroalimentación, así como a la continuidad que tiene la evaluación. Por ello, los docentes dudan por tanto de la intencionalidad y transparencia de la evaluación, dado que, según su visión, no está orientada a la mejora. En la universidad 1 son incluso más críticos en este sentido:

> "Claro, porque uno queda a la expectativa de, qué va a pasar después. Entonces uno dice 'mira, no te preocupes, porque acá en la católica, siempre se lanza algo y queda ahí, se lanza otra cosa y queda ahí...' Así que por eso es 'materia pasada, materia olvidada' para mí, porque siempre va a quedar ahí, no va a haber más. Se hace un claustro, se sacan todas las conclusiones, todo, pero quedó ahí. Y todas las expectativas que tienen los funcionarios, los docentes, mueren ahí. Entonces ya es como pérdida de tiempo hacer esto, hacer lo otro, porque no hay ninguna retroalimentación, no hay nada. No hay un producto al final de esto. Ya que aquí siempre se habla de productos, no hay producto." (15:26)

> "Por lo tanto, yo concibo una evaluación muy retroalimentada, y muy participativa. Pienso que a veces pueda ser una muy buena evaluación, pero si no se hace bien, y se concibe desde una perspectiva autoritaria, sólo se la ve como amenaza, como fiscalización. Yo siento que un poco algo se ha visto en esta manera de hacer este proceso. Que no ha habido esa participación esa

> interacción que te diga... sino sólo un: 'vamos a evaluarte', muy de amenaza, que como es un piloto ni tanto, pero sí que detrás de la evaluación está el 'te vamos a evaluar...', creo que no es bueno eso." (18:85)

- *Percepción negativa de la evaluación.* Se recogieron 10 citas (por parte de 8 docentes) en las que los profesores hacían referencia tanto a una percepción de que generalmente la evaluación es tomada y sentida como elemento con una única consecuencia sancionadora, como a una percepción negativa de los propios entrevistados sobre el proceso de evaluación docente actual.

  En este sentido, encontramos respuestas en las que el docente razona el porqué de esta percepción negativa:

  > "Claro, lo que pasa que la evaluación siempre se ha visto, y yo creo que es una deformación nuestra en general, que la evaluación se ve para calificar, más que para corregir. Entonces yo creo que la evaluación es importante, y si es necesario calificar tendrá que cumplir esa función." (1:36)

  Asimismo, encontramos citas donde los docentes se refieren a una percepción negativa de las consecuencias de una evaluación no retroalimentada:

  > "Y pienso que aquí, con lo que yo he escuchado en otros colegas, yo he visto a gente llorar por los resultados de la encuesta (la actual encuesta de opinión). Creo que nosotros en esta universidad necesitamos profesores empoderados. Los resultados de la encuesta es una cosa, pero yo tengo que ser, no sé, tener una autoestima, un auto-reconocimiento de mi propio esfuerzo. Y le digo a la colega 'pero tú has hecho cosas aquí', 'uh, yo he hecho esto, lo otro'. O sea, hay gente que ha hecho mucho esfuerzo y de repente reciben un resultado que les llega como un golpe, y no saben cómo manejarlo. (…)" (21:58)

  Por último, hallamos referencias a la percepción negativa sobre la evaluación docente en general, y específicamente de los estudiantes:

  > "Acá ha pasado mucho, y una de las cuestiones más críticas que yo he visto de arte de los estudiantes, y que uno lo ve en los procesos de evaluación, es la poca participación de los estudiantes en el proceso de evaluación. La gran crítica que los estudiantes hacen es que cuando ellos evalúan y hacen una crítica, esta crítica no se traduce en nada. Y así es como muchos piden que a través de esa crítica un profesor deje de ser su profesor, y que eventualmente se pudiera concretar en eso." (23:42)

  En resumen, la relación de la evaluación docente percibida de manera negativa se vincula nuevamente con la demanda de retroalimentación y seguimiento en el proceso de evaluación. Esta crítica se focaliza de nuevo hacia la transparencia de la evaluación, así

como la sugerencia de darle continuidad a los procesos, con el fin de hacerlos más justos, y al mismo tiempo orientados hacia la mejora continua.

- *Autoevaluación y mejora.* En este caso, los profesores se refirieron en 6 ocasiones (6 docentes) a la utilidad que tiene la evaluación docente en términos de autoevaluación. Así, 6 docentes puntualizaron como relevante en la evaluación docente la oportunidad que brinda la autoevaluación como elemento para la mejora de la práctica. Esto podría relacionarse con la reflexión sobre la propia docencia, competencia que hemos podido validar como necesaria en la función docente (ver también "Reflexión e investigación sobre la propia docencia" p.340). Asimismo, la herramienta de evaluación docente de 360º propuesta incluye la autoevaluación como fuente indispensable para una evaluación completa y fiable.

  > "Yo creo que es necesario tener estos procesos de autoevaluación, tal vez evaluación, porque es necesario estarse mirando." (16:31)

  > "De alguna manera uno tiene que retroalimentarse sobre cómo uno lo está haciendo." (17:37)

Como datos generales en este punto, encontramos 26 citas en la que los docentes puntualizan una concepción de la evaluación como necesaria para la mejora de la función docente. En contraposición, encontramos 4 códigos 38 citas que de distinta manera hacían referencia a mejoras que deberían darse en la evaluación docente institucionalizada en ambas universidades, con el fin de ser percibida como una evaluación docente que se realiza para la mejora continua del desempeño del docente.

7.2.4.2 Evaluación e incentivos

Otra de las cuestiones que fueron preguntadas a los docentes fue sobre la relación que en su opinión deberían tener los incentivos con la evaluación docente. Se les preguntó de manera directa si pensaban que una evaluación favorable sobre su desempeño docente debería tener consecuencias positivas que incentivaran su mejora en la práctica. La Tabla 7.55 presenta los resultados en esta categoría. Tal como representa la tabla, la percepción general entre si los docentes entrevistados creen que debería relacionarse la evaluación con la incentivación, el resultado es bastante claro: 16 docentes explicitaron que sí se debería incentivar el trabajo del docente, frente a cuatro docentes que verbalizaron su oposición hacia los incentivos a la hora de motivar la mejora del trabajo de los docentes.

A continuación presentamos una cita que representa el contexto en el que se ubican la mayor parte de referencias a incentivos en las entrevistas realizadas:

"Creo que a veces es muy condescendiente, pero también es muy limitante con respecto a no dar estímulos. Nos tiene como en un estado medio. Por lo tanto, toda la gente sigue haciendo lo mismo, no hay un estímulo para el que hace un poco más, ni tampoco está la solución para el que no está haciendo nada o está haciendo menos, o el apretón." (13:70)

Tabla 7.55. Resultados de los códigos de la subcategoría "Evaluación e incentivos", perteneciente a la categoría "Opinión del profesorado sobre la evaluación docente".

Categoría: Opinión del docente sobre la evaluación. Subcategoría: "Evaluación e incentivos"			
	CÓDIGO (en orden de fundamentación descendente)	**Nº citas**	**Descripción**
1	Incentivos sí	24	El profesorado está de acuerdo con la incentivación de la función docente.
2	Incentivos no	4	El profesorado no está de acuerdo con incentivar la función docente.
3	Valorar calidad docente, diferente de producción científica	14	Los profesores demandan que la evaluación docente se realice por vías que garanticen valorar la calidad de la docencia, así como que estas vías sean distintas de la de valoración de la actividad investigadora.
4	Incentivo: Categoría profesional	12	Los docentes especifican que el incentivo relacionado con la evaluación docente debería estar vinculado al reconocimiento profesional.
5	Incentivo: Tiempo	7	Los docentes especifican que el incentivo relacionado con la evaluación docente debería estar vinculado a la disponibilidad de tiempo para otras actividades.
6	No incentivo económico	2	Los docentes opinan que el incentivo relacionado con la evaluación docente no debería ser económico.
7	Desacuerdo incentivo actual	2	Los docentes muestran un desacuerdo con la modalidad actual de incentivos a la docencia.

Dentro de las opciones de incentivación que sugirieron los profesores entrevistados, encontramos distintas características:

- *Valoración de la calidad docente.* En primer lugar, los resultados indican como primer aspecto a incentivar, una valoración de la función docente como incentivo. Los datos recogidos reflejan 14 citas en las que 12 docentes manifestaron una percepción de que su función en el área de investigación sí era incentivada, y sin embargo no la función docente. Por ello, estos docentes presentaron su práctica docente como posible incentivación a la mejora de esta área.

  "Yo echo de menos esa retribución, porque en realidad la política es justo la contraria, es 'guardémoslo en secreto, este es el promedio de la unidad y esta es tu nota'. Ahora ve tú

> individualmente qué tal, y ya. Es fundamental un cambio de política, y el fundamental empezar a premiar a quienes lo hacen bien, y apoyar a quienes lo hagan mal, y cuestionarse en términos de si lo está haciendo mal, en realidad '¿pretende mejorar o no le interesa nada?' . Que los discursos de las autoridades cambien, en términos de que la docencia es relevante. Cuestiones como tener cursos de 60 estudiantes, y tener una sala con capacidad máxima de 45, es un discurso súper fuerte en términos de 'no me importa nada cuántos estudiantes vengan a esta sala'." (19:63)

Tal como reflejan las citas, no se especifica de qué manera o a través de qué medios piensan que debería esto ser incentivado. Sin embargo, sí es presentado como una manera de motivar la docencia, y como una comparación con lo que a día de hoy perciben que está siendo incentivado. Esta percepción de incentivar otros aspectos del quehacer del profesional docente, como las labores de investigación, podría estar desmotivando el esfuerzo en el área específica de docencia.

Son varios los docentes que se refieren a los aspectos positivos que puede tener la incentivación de la docencia, relacionándolo con un efecto de competición positivo:

> "Por lo tanto, la evaluación va a perseguir eso, ver cómo es el desempeño del docente. Ahora, yo creo que debiera manifestarse a través de incentivos. Creo que debiera considerarse, tal vez si un docente por ejemplo, después de dos o tres periodos, sale "sobresaliente", no sé cómo le llaman, debiera haber un incentivo a eso, porque eso promueve que los docentes también traten de mejorar sus prácticas. Si ven que algún docente que tiene manejo de TIC por ejemplo, tiene un incentivo mayor que ellos, ellos van a tratar de mejorar su docencia en ese sentido." (12:38)

Con este código encontramos también una comparación que realizan los profesores entrevistados entre la incentivación de la función investigadora del profesor/a universitario/a con la incentivación de su función docente:

> "Lo segundo es que creo que esta evaluación debería implicar incentivos. Creo que nosotros, los incentivos que actualmente tenemos, como para ir subiendo de categoría no se considera la evaluación docente como un elemento. Pesa más una publicación, o un cargo de coordinación, que no está vinculado directamente a la docencia porque tiene que ver con otras áreas de un docente universitario. (…)Lo segundo es que creo que esta evaluación debería implicar incentivos. Creo que nosotros, los incentivos que actualmente tenemos, como para ir subiendo de categoría no se considera la evaluación docente como un elemento. Pesa más una publicación, o un cargo de coordinación, que no está vinculado directamente a la docencia porque tiene que ver con otras áreas de un docente universitario." (14:64 y 14:65)

La descripción de la profesora 21 define de manera clara una opinión que se encuentra claramente en 8 de los 12 docentes que se manifestaron acerca de la valoración de la docencia como incentivo específico.

- *Incentivo: Categoría profesional.* Otra de las características específicas de la incentivación a las que se refirieron los docentes entrevistados fue acerca de la categoría profesional. En relación con la valoración de la docencia (código anterior), en 12 las citas (de 10 docentes) recogidas se encontró la sugerencia de un incentivo en forma de mejora de la categoría profesional. 6 de los 10 docentes se refirieron de nuevo a una comparación con la proyección profesional que les brinda en la actualidad la carrera investigadora, frente a la no incentivación profesional de la carrera de docencia.

Las otras 4 docentes (de las 10 categorizadas de este código) relacionaron este incentivo con una problemática percibida según la jerarquización de la docencia e investigación de su institución. Se trata en todos los casos de profesoras de la universidad 1. La profesora 13 lo describe del siguiente modo:

> "Porque hay ciertos indicadores para hacer la carrera docente, pero hay elementos que estos indicadores no los contemplan. Yo por ejemplo, en mi instancia de incorporación a la institución, yo no tengo más posibilidad en este minuto, existen unas categorizaciones, imagino que tú lo sabes. Yo soy planta adjunta, contrato indefinido las 44 horas pero adjunta. Y en esta planta solamente hay dos categorías, que es la que yo tengo en este minuto. Llevo 7 años trabajando en la universidad, recién el año pasado me categorizaron, y soy instructora, la categoría más baja. Pero solamente puedo aspirar a ser profesora adjunta. Y se me acaba la carrera académica. Entonces, 'pucha', sé que haciendo un poquito más, dentro de dos años más cuando venga mi evaluación, ahí se me va a acabar la carrera académica. No voy a tener más incentivo que la satisfacción de decir que fui bien evaluada, que me den el abrazo y listo. Creo que eso también hay que potenciarlo, distintos estímulos: pasantías... No todo pasa por un tema netamente de remuneración o de cargo o qué sé yo. Pero que te den estímulos: una pasantía, perfeccionarte en algo... Obviamente que contribuya a tu formación. Pero claro, eso lo pueden aspirar quienes son de otro tipo de planta, y no es para todos los académicos de la universidad. Entonces eso te genera un cierto desánimo." (13:66)

Una respuesta bien similar fue recogida en 4 docentes. Así, los docentes que no tienen carrera investigadora, se sienten fuera de este sistema de incentivos. Estos docentes utilizaron palabras como "sin categoría", "no es agradable", "sub-valoración", "presión", "problema" "desánimo", para reflejar su percepción. Esto plantea un 20% de los entrevistados de la universidad 1 que plantean esta percepción de problemática específica en la que demandan una incentivación al buen desempeño docente. Según los datos

recogidos, el hecho de no incentivar la docencia estaría influyendo en la motivación de los profesores que no tienen acceso a la investigación por su tipo de puesto de trabajo.

- *Incentivo: Tiempo.* Se trata de otra de las formas de incentivar el quehacer docente que fueron explicitadas. Mediante 7 citas de 7 docentes, podemos afirmar que se trataría de otro de los aspectos que preocupa a los profesores. Acceder a cierto número de horas se percibe como un incentivo. Como se observa en la cita siguiente, esto es percibido como una oportunidad para mejorar:

  > "Y también para mí un gran incentivo sería bajar la cantidad de horas que uno tiene en aula, para poder dedicarse a la reflexión, y a la implementación de estrategias, y a la planificación... Muchas veces a la semana te das cuenta que el tiempo que tuviste para preparar una clase es mínima." (3:53)

- Por último, encontramos dos códigos con 2 citas cada uno: *No incentivo económico* y *Desacuerdo con el incentivo actual.* No se trata de un número significativo de citas, si bien nos gustaría reflejarlas en los resultados por su valor cualitativo. Por un lado, destacamos dos únicas citas (de dos docentes) donde el profesorado especificó que no estaría de acuerdo con un incentivo de tipo económico para los docentes.

  > "En un momento acá se trabajó con incentivos, se daba al profesor un estímulo económico. A lo mejor el profesor que sacaba mejor nota en la evaluación docente que se hacía en la universidad, y el problema es que el instrumento era... No sé si lo conoces tú el instrumento de la evaluación docente de la universidad que se utiliza hasta el momento... Eso generaba todo un problema, porque después uno escuchaba que había profesores que trabajaban para ganarse el incentivo, entonces generaban estrategias de relaciones con los estudiantes... Tenía su efecto. Eso es lo que genera el incentivo." (8:40)

7.2.4.3 Evaluación y resultados negativos

Así como los docentes fueron preguntados acerca de las posibles consecuencias de una evaluación favorable o positiva sobre su docencia, también se les preguntó sobre su opinión acerca de las posibles consecuencias de una evaluación no tan favorable o negativa.

Aun tratándose de una pregunta que suele generar cierta controversia, la mayoría de los docentes fueron claros en sus respuestas, por lo que se pudieron recoger datos concretos, los cuales quedan reflejados en la siguiente tabla de resultados:

Tabla 7.56. Resultados de los códigos de la subcategoría "Evaluación y resultados negativos", perteneciente a la categoría "Opinión del profesorado sobre la evaluación docente".

Categoría: Opinión del docente sobre la evaluación. Subcategoría: "Evaluación y resultados negativos".			
	CÓDIGO (en orden de fundamentación descendente)	**Nº citas**	**Descripción**
1	Consecuencias negativas sí	15	El docente muestra su acuerdo con el planteamiento de consecuencias sancionadoras al profesorado con evaluaciones negativas (con matices explicados en el presente apartado).
2	Consecuencias negativas no	9	El profesorado muestra su desacuerdo con la vinculación de evaluaciones docentes negativas con consecuencias sancionadoras para el docente.

21 de los 31 docentes se manifestaron a este respecto. Así, fueron 12 docentes (a través de 15 citas) los que se mostraron de acuerdo con el hecho de que las evaluaciones docentes negativas deberían conllevar algún tipo de consecuencia negativa para el docente que no alcanzó los niveles aptos de desempeño. Frente a estos, 9 docentes (a través de 9 citas) fueron los que manifestaron un desacuerdo con el hecho de vincular el desempeño docente insatisfactorio con consecuencias negativas.

> "Y obviamente, también que sea sancionador a quien no lo hace. Como se está haciendo, si tú recoges necesidades de mejora en los docentes, se ponen plazos, planes, metas de mejora, en '*x*' tiempo, y no se cumplen: u objetivamente no vales para ser docente, u objetivamente no quieres ser docente. Entonces, nosotros necesitamos también como universidad poder tener la posibilidad de remover a quienes no son buenos docentes. Aunque no es el principal, yo creo que el principal objetivo ha de ser el anterior, que todos podemos mejorar." (18:82)

> "Y finalmente, me parece que es de cajón, pero si eventualmente un académico que fue contratado por una universidad docente, para hacer docencia, y no desarrolla la docencia que se le pide, y esto es medido desde distintos puntos de vista, tiene necesariamente que recibir una suerte de castigo en eso. O penalizado por un no avance en su carrera académica, o de alguna otra forma que no me atrevo ni siquiera a pensar. Pero sí, es necesario, cuando hay un incentivo también tiene que haber una suerte de crítica que se manifieste en algo. Si no se manifiesta en algo, definitivamente los procesos de evaluación se mueren." (23:41)

Como se observa en las citas, en ambas universidades encontramos esta visión compartida de que de algún modo, los profesores con un desempeño no satisfactorio no tienen una respuesta formativa adecuada, lo que impide finalmente poder gestionar su docencia, así como las consecuencias de la misma.

Algunos docentes son más radicales en su opinión sobre este tema, como podemos observar en este profesor de Pedagogía:

> "Pero ahí, de alguna forma tengo algunos reparos. ¿En qué sentido? Para mí el estudiante de pedagogía es tan importante, que no tiene el tiempo de tener un mal profesor, un mal docente. Para mí eso es esencial. Para mí un mal docente, un alumno de pedagogía no se lo merece. Ya tuvo 12 años en general de no muy buenos profesores, no tiene que seguir en la universidad teniendo otro. Por lo tanto, O.K., evaluación con un sentido formativo para el que me demuestre *a cabalidad* que quiere cambiar su práctica. Y no que cuestiona la evaluación cada vez que la evaluación le plantea que no está haciendo bien las cosas. Entonces, ¿formación? O.K., para quien la quiera." (28:65)

Cabe destacar que todos los docentes que manifestaron que deberían producirse algún tipo de consecuencia negativa cuando el docente no alcanzara los logros requeridos en su función docente, afirmaron que previamente le darían la oportunidad de ser formado para la mejora. Por ello, según estos profesores, la evaluación del docente quedaría vinculada en primera instancia con la formación. Y este aspecto es el analizado en el siguiente apartado.

7.2.4.4 Evaluación y formación

La evaluación docente orientada hacia la formación se conforma como la vía que los docentes perciben de manera más unánime como válida. Encontramos 23 docentes que manifestaron su acuerdo a este respecto (a través de 34 citas). Ninguno de los docentes manifestó ser contrario a que la evaluación debería implicar una formación relacionada. Así, de entre las opciones sugeridas, la formación se distingue como la vía de acción, al menos para la mejora en las competencias docentes evaluadas.

Como se puede observar en la Tabla 7.57, se recogieron 34 citas en las que 23 docentes afirmaron que la evaluación debería estar relacionada con la formación del docente.

Tabla 7.57. Resultados de los códigos de la subcategoría "Evaluación y formación", perteneciente a la categoría "Opinión del profesorado sobre la evaluación docente".

Categoría: Opinión del profesorado sobre la evaluación docente. Subcategoría: "Evaluación y Formación".			
	CÓDIGO (en orden de fundamentación descendente)	**Nº citas**	**Descripción**
	Evaluación para formación	34	Los profesores defienden la vinculación de la evaluación con la formación en la función docente.
	Respuestas más específicas:		
1	Formación: *ad hoc* y/o específica de área	16	Los docentes especifican que, para ser eficaz, la formación debería estar adecuada al docente y ser específica.
2	Formación: Acompañamiento docente	12	Los profesores opinan que la mejor manera de formar al profesorado es mediante el acompañamiento docente.
3	Formación obligatoria al mal evaluado	7	Los docentes plantean la obligatoriedad de la formación para el profesorado con evaluaciones no satisfactorias.

Encontramos varias citas que reflejan esta relación:

> "Creo que el tema de la formación, por ahí debiera ir más. De apoyar al profesor que esté con resultados más deficientes. (…)" (11:71)

> "La opción formativa, y yo entendería esa opción como una situación en la que la evaluación es un insumo, o es un proceso que devela y revela tus fortalezas, tus debilidades, tus problemas, tus falencias, tus puntos fuertes. Así entendería yo la evaluación entendida como un proceso formativo. Yo me quedo con él." (4:41)

> "Yo creo que la evaluación tiene que tener una calificación. Creo que la evaluación debería tener un sentido formativo." (28:62)

Además de esta concepción de la formación como necesaria para la mejora continua del desempeño docente, algunos de los profesores entrevistados aportaron respuestas más específicas acerca de las características que debería tener esta formación.

En primer lugar, la característica de la formación más destacada fue la de una formación *ad hoc* y/o específica del área. Con 16 citas de 15 docentes (ver Tabla 7.57), encontramos que casi la mitad de los profesores entrevistados vincularían la evaluación docente con una formación específica en la/s área/s que el evaluado debiera o la herramienta le sugiriera reforzar.

> "Y si es así, va a ser bueno para todos. Si dice 'ya, en esa unidad están los profesores aplicando mal las TIC, veamos qué podemos hacer, se van a formar en un curso, se va a invertir en eso, y vamos a tener ahí resuelto eso. Si está mal el tema de la comunicación, quizás hay que proporcionar las técnicas de trabajo que me permitan comunicar, etc." (10:64)

> "Porque lamentablemente en nuestro sistema, hay mucha gente que hace docencia, pero que no es pedagogo, son docentes que trabajan y hacen clases, pero no tienen las herramientas que da la pedagogía. Eso yo creo que lo nivela perfectamente el CeDid. Por tanto debiera ser, tal vez requisito inclusive de aquellos profesionales que no son pedagogos, asumir una parrilla de cursos, que le permita tener las competencias básicas en pedagogía, para poder desempeñarse bien en el aula; porque cuando uno escucha las críticas de los estudiantes, normalmente son críticas en relación a la práctica, a la praxis de los colegas. Y cuando uno los conoce sabe, se da cuenta quiénes son pedagogos y quiénes no. Y sobre todo cuando vamos de nuevo a la persona, te fijas. El que es profesional y hace docencia se preocupa del tema profesional exclusivamente, pero aquel que es pedagogo también ve que hay otras áreas importantes en el proceso, como es el desarrollo de la persona." (12:41)

En segundo lugar, encontramos 12 citas de 10 docentes que se refirieron al acompañamiento docente como vía para el desarrollo de la práctica del profesor/a. El

acompañamiento entra docentes despunta por tanto como iniciativa que se cree útil a la hora de crear un clima de mejora continua en la docencia, donde los docentes pueden crear redes de apoyo y aprendizaje.

> "(…). Sería súper bueno que se juntaran académicos de una misma disciplina y que pudieran crecer juntos en lo disciplinar, pero también en lo pedagógico, pero contextualizado al área y cómo va avanzando." (16:37)

> "Yo creo que es necesario. Aquellos docentes que no certifiquen cierto nivel mínimo debieran estar sometidos a un proceso de acompañamiento, pero que mejore. Nunca tampoco un castigo... (…)" (24:53)

Por último, encontramos 7 citas en las que los docentes hacen hincapié en que la formación debería ser de carácter obligatorio para los profesores que sean evaluados de manera menos favorable. Así se garantizaría una intención clara de mejora en las competencias con un nivel de logro más bajo. Este discurso podría relacionarse con el apartado anterior (ver Tabla 7.56), en el que los docentes afirmaban que la formación debería proporcionarse a las personas que obtuvieran resultados negativos en las evaluaciones docentes. Así, previo a ningún tipo de consecuencia de carácter sancionador, los profesores/as definen como preferible una consecuencia de tipo formativo, en la que el docente tenga la oportunidad de mejorar sus funciones.

Asimismo, cabe destacar que son muchos los docentes que relacionan la evaluación con la formación de manera positiva. Es decir, se encontraron respuestas en las que los docentes explicitan que la evaluación no debe ser necesariamente de carácter negativo para poder acceder a una formación. De hecho, son muchos los docentes que relacionan la evaluación docente con una retroalimentación de la institución con el fin de detectar puntos de mejora y tener la oportunidad de llevar a cabo una mejora continua vinculada a su desarrollo profesional.

7.2.4.5 Síntesis de los resultados relacionados con la opinión de los docentes sobre la evaluación

Presentamos a continuación un mapa conceptual con el fin de sintetizar los resultados sobre la opinión que tienen los docentes acerca de los sistemas de evaluación de profesorado universitario que podemos encontrar en los enfoques actuales:

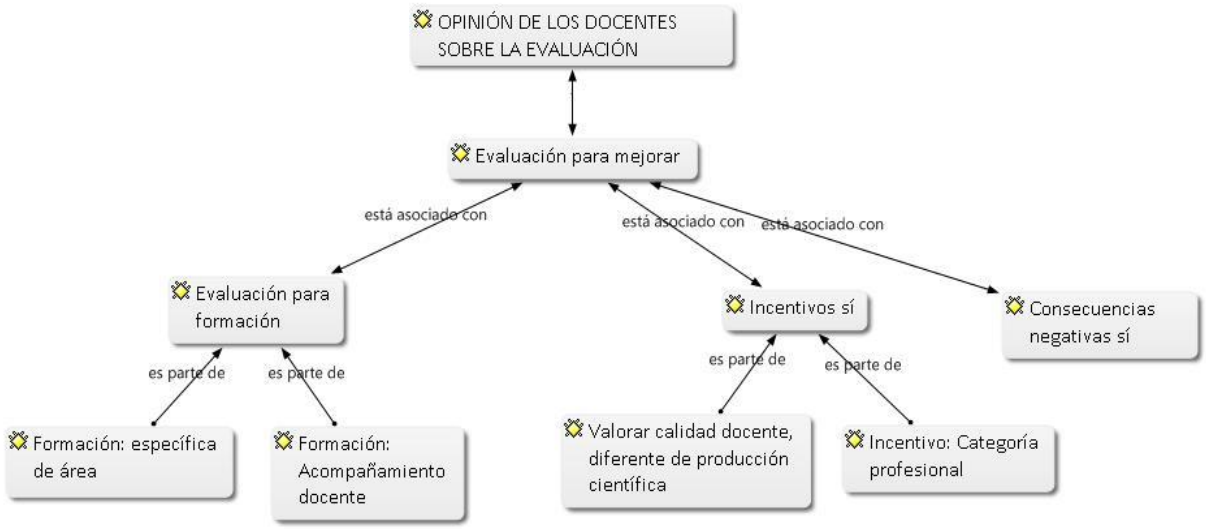


Figura 30. Mapa conceptual de los resultados de la opinión del profesorado sobre los procesos de evaluación docente universitaria.

Tal como sugiere la figura, y un poco en línea con la bibliografía actual sobre calidad[141], se presentaron tres escenarios posibles como consecuencias de la evaluación docente. En primer lugar encontramos que los docentes distinguían la evaluación orientada a la mejora (26 citas) como la vía necesaria para perfeccionar su docencia. Aun desde distintas perspectivas, el aspecto más común sobre este tema sería el hecho de que la evaluación docente es necesaria para mejorar la función docente.

A pesar de esto, los docentes mostraron su desacuerdo con respecto a la evaluación de la función docente institucionalizada actualmente (no la herramienta de evaluación de competencias docentes de 360º), por carecer de rigurosidad al recoger solamente los datos de los estudiantes, así como consultar sobre temáticas no correspondientes al enfoque actual de aprendizaje (puede verse también a este respecto el apartado "sobre el enfoque de la herramienta" y posteriores (p.268).

Asimismo, se demandan mejoras en el proceso de retroalimentación y seguimiento de las evaluaciones docentes, con el fin de lograr implementar cambios e innovaciones a su práctica.

Por otro lado, encontramos que algunos docentes tienen una percepción negativa de la evaluación docente, o dicen que esta existe tanto desde la perspectiva de los docentes como de los estudiantes. Esta percepción negativa de la evaluación docente por parte de los

[141] Pueden consultarse tanto el apartado "Desarrollo de la evaluación interna" (p.35) como el apartado "Para qué evaluar: calidad de la docencia." (p.83).

estudiantes se asimila como la razón por la cual, habitualmente, la participación en las encuestas evaluativas del profesorado es muy baja.

Después, en relación a las opciones de respuesta a la evaluación de la docencia la mayoría del profesorado entrevistado opina:

- *Que debería incentivarse la función docente del profesorado universitario.* Así, las relaciones que realizan con esta afirmación, en general, van vinculadas hacia la valoración de la práctica docente en sí misma, aparte de la función investigadora del académico. Asimismo, defienden la apreciación de la carrera docente a través de una categorización equivalente, donde se valore esta función mediante categorías profesionales. Además, vincularían la buena docencia con la facilitación de tiempos al docente para otras actividades vinculadas con su quehacer.
- *Que la evaluación debe estar vinculada de manera directa con la formación del docente.* Así, la razón de ser de la evaluación sería la detección de puntos fuertes y aspectos a mejorar. De este modo se centraría en el fomento de la mejora continua de la función docente. Sobre el aspecto formativo, los docentes plantearían que la formación debería ser adecuada a las necesidades del docente, así como específica de los puntos a promover. Otros docentes propondrían el acompañamiento docente como método para la mejora de estos aspectos. Por último, algunas personas se refirieron a la necesidad de que esta formación fuera obligatoria para las personas con necesidades de mejora en su función.
- *Que deberían darse instancias sancionadoras a los docentes que reiteradamente obtengan evaluaciones negativas.* La mayoría de los docentes opinan que se debería formar al docente como primera consecuencia de su necesidad de desarrollo. Sin embargo, son muchos los que opinan que deberían describirse vías por las cuales garantizar que el buen desempeño docente. Para ello, los docentes opinan que los procesos de evaluación y formación deben garantizar que al docente se le están facilitando todas las vías posibles para su mejora.

Hasta aquí llega la presentación de los resultados obtenidos a partir de ambos estudios. Todos los resultados presentados en este capítulo serán analizados en el apartado siguiente, consistente en la discusión de la investigación realizada. Así, plantearemos un análisis de lo obtenido, junto con lo que se haya hallado en otros estudios relacionados.

DISCUSIÓN: CAPÍTULO VIII

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El primer objetivo que se propuso esta investigación trataba de validar un instrumento de evaluación de 360º de las competencias docentes en educación superior (Objetivo 3). El segundo gran propósito de este trabajo era describir las variables que inciden en la sistematización de un instrumento de evaluación de 360º de las competencias docentes en educación superior. Para ello, se trató de profundizar en: conocer las opiniones de los docentes sobre el diseño y enfoque de la herramienta aplicada (Objetivo 4.1.), contrastar las percepciones acerca de la importancia de las competencias docentes evaluadas (Objetivo 4.2.), describir las percepciones del profesorado sobre el perfil docente (Objetivo 5.1.), así como describir las opiniones del profesorado sobre los procesos de evaluación docente universitarios (Objetivo 5.2.).

En este capítulo trataremos de analizar los resultados obtenidos, desde una concepción de discusión como contraste. Así, profundizaremos en los resultados obtenidos en la presente investigación en comparación con estudios previos. A partir de este análisis, evaluaremos el logro de los objetivos pretendidos en esta investigación, así como las aplicaciones a futuro a partir del conocimiento alcanzado.

8.1 Discusión en relación al OBJETIVO 3: Validar un sistema de evaluación de 360º de las competencias docentes del profesorado universitario en el contexto de la UCT y UCSC.

Los resultados con respecto a este objetivo pudieron ser validados en unos aspectos, pero no pudo demostrarse en otros. En concreto, pudo ser validado el modelo en los indicadores e ítems referentes a las fuentes evaluadoras de los docentes y los estudiantes. Sin embargo, el tamaño de la muestra no nos permitió pruebas con la rigurosidad pretendida para validar el instrumento en las otras fuentes (colegas, directores/as y decanos/as). Por otro lado, la competencia de Reflexión e investigación sobre la propia docencia no pudo ser validada por este medio, debido a que sólo constaba de un ítem en el cuestionario perteneciente a la fuente de los estudiantes, que fue la fuente utilizada para los análisis factoriales.

En lo que respecta a la validación del instrumento para docentes y estudiantes, pudimos constatar la existencia de diferencias entre las distintas dimensiones teóricas diseñadas, y observar que estas diferencias se constatan en el patrón de respuesta. Tal como justificamos en el marco teórico, este instrumento presenta la concepción multi-dimensional

de la competencia docente, pudiéndose diferenciar una serie de dimensiones que componen la función de éste. Por ello, no han sido creados resultados totales de competencia, pues de acuerdo a este planteamiento, esta multi-dimensionalidad aporta mayor información tanto al docente como a la comunidad académica interesada en la mejora continua de las competencias del profesorado universitario.

La eliminación de casos con amplio número de respuestas no válidas (más de tres ítems con respuesta no válida) fue realizada debido al posible sesgo en los resultados. Sin embargo, se quiso realizar la imputación múltiple o *ad hoc* debido a la posibilidad de perder datos importantes sobre los patrones de respuesta de los estudiantes. De hecho, los resultados de los análisis cuando se eliminaban todos los sujetos con alguna respuesta no válida (más de 200), eran cualitativamente más favorables que añadiendo todos los sujetos con uno a tres ceros. Aun y todo, se creyó oportuno incluir también a estos participantes, pues su valoración nos aportaría mayor información para ajustar y mejorar el instrumento de evaluación y, con ello, el modelo.

En lo que respecta a la fiabilidad de la herramienta, encontramos que los resultados son aceptables. Hoy en día, encontramos que un conjunto de la comunidad académica e investigadora en este ámbito duda acerca de la rigurosidad de la prueba realizada, incluido su propio autor. De hecho, se propone más como un coeficiente a tener en cuenta como complemento a otros análisis, pero no como único análisis a realizar a la hora de juzgar la fiabilidad de un instrumento. (Cronbach y Shavelson, 2004). De todos modos, se quiso añadir este análisis debido a que, a pesar de sus limitaciones, es o ha sido el indicador más utilizado para medir la fiabilidad de los instrumentos (Peterson, 1995). Aun y todo, se añadieron más análisis para realizar la validación, tal como analizamos a continuación.

A través del Análisis Factorial Exploratorio, se pudieron diferenciar tres dimensiones claras. En estas, se distinguieron la planificación y el uso pedagógico de las TIC de las demás. Así, la implementación de estrategias de E-A, la comunicación con el estudiante y la evaluación, aparecen unidas en una misma dimensión. Sin embargo, no se trataría de unos resultados negativo, debido a la vinculación teórica de estas dimensiones en el continuo de aprendizaje. Así, tal como defienden muchos autores, entre ellos Biggs y Tang (2007), no se puede entender la evaluación de la enseñanza-aprendizaje sin la metodología aplicada con anterioridad, así como la interacción y seguimiento del estudiante son claves para este proceso. Por ello, podemos entender que, de una manera natural, las respuestas evaluativas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en el curso, sean consideradas en un mismo continuo.

Sin embargo, los resultados pertenecientes al Análisis Factorial Confirmatorio nos indican que el modelo pudo ser validado en sus cinco dimensiones. Así lo indican los índices de ajuste del modelo, que con el diseño de las cinco dimensiones teóricas propuestas, arroja resultados que muestran que el modelo puede ser validado. De este modo, las dimensiones podrían ser evaluadas de manera independiente a través de los ítems diseñados. Una vez más constatamos la validez del diseño multi-dimensional a la hora de evaluar las competencias de los docentes de las dos instituciones de aplicación de la herramienta.

Con todo, podemos decir que las competencias docentes: Planificación de la E-A, Implementación de estrategias de E-A, Uso pedagógico de las TIC, Comunicación e interacción con los estudiantes y Evaluación de la enseñanza-aprendizaje, pueden ser evaluadas en las instituciones UCT y UCSC mediante el sistema de evaluación diseñado y propuesto en este estudio. Si bien sabemos que conceptualmente las dimensiones pertenecen a un perfil amplio y común, los resultados de estas evaluaciones pueden ser considerados como dimensiones independientes las unas de las otras a la hora de valorar el desempeño del profesorado. Así, tal como han sido validados otros modelos basados en la multi-dimensionalidad de la función docente, tanto clásicos (Marsh, 1982, 1983, 1984, 1995; Marsh y Overall, 1980) como recientes (Apodaca y Grad, 2005; Ghedin y Aquario, 2008; Marsh, 2001; Otani, Kim, y Cho, 2012; Tran, 2015), el presente modelo planteado apoya el objetivo de validar un sistema de evaluación multi-dimensional, en este caso desde un enfoque de competencias docentes en educación superior.

Si bien la evaluación por parte del estudiante ha sido y es la tradicional vía de evaluación docente, validada (a la par que criticada) y con contrastados efectos positivos en la docencia (González-López, 2009), otros enfoques apuntan a la incorporación de otras fuentes a la evaluación como vía para aumentar su validez y fiabilidad (Ronald A. Berk, 2009, 2013; Dochy et al., 1999). Esta incorporación de otras fuentes (autoevaluación, evaluación de pares, directores y decano/a) en el presente modelo, no pudo ser validada totalmente en el estudio cuantitativo, si bien nos informó de ciertas tendencias que tratamos de contrastar a través del estudio cualitativo (objetivos posteriores). Aun y todo, creemos que se trata de una aportación al tema de estudio, existiendo en la actualidad escasos estudios que planteen la evaluación desde una visión de 360º.

Desde una visión más general, la adaptación real a las propuestas para la educación superior requiere de mejoras en los recursos materiales y humanos, así como de tiempos y ritmos adecuados (Masjuan, Troiano y Elías, 2007). Así, consideramos que la aportación de la

presente investigación puede ayudar tanto a la implementación de los cambios como al consenso de sobre los mismos.

Una recomendación para estudios posteriores sería que a partir de estos resultados puedan diseñarse estrategias para la mejora del desempeño de la función docente en ambas universidades. De hecho, el modelo fue diseñado para que tras su validación, los resultados puedan ser útiles para la elaboración de acciones concretas orientadas a la formación de los docentes de estas universidades. Podemos decir que tanto el enfoque como el instrumento ayudan a la concreción de un sistema formativo. Tal como señalan numerosos estudios, orientar el diseño y aplicación de las evaluaciones docentes hacia la formación y desarrollo profesional de los mismos, es una de las vías para la garantía de la calidad docente en las instituciones de educación superior (Bornmann et al., 2006; Bozu, 2010; Farhan, 2013; OECD, 2013; Sharp, 2005). Así, lo primero que busca la evaluación es "mejorar la propia práctica del docente identificando fortalezas y debilidades para promover su desarrollo profesional" (OECD, 2011, p. 5)[142].

Otra cuestión recomendable en siguientes investigaciones al respecto sería la inclusión de más ítems para los estudiantes en la valoración de la competencia de Reflexión sobre la propia docencia, con el fin de poder comprobar su dimensionalidad. Sin embargo, en el estudio actual no se consideraron más ítems porque no teníamos garantías de que el proceso reflexivo del docente se hiciera explícito a los estudiantes. Hay tareas como la evaluación de la docencia o la petición de opinión de los estudiantes sobre alguno de sus aspectos, que pueden ser observados por los estudiantes. Sin embargo, algunas tareas del proceso reflexivo del docente, como podría ser la autoevaluación o la toma de decisiones de cambio e innovación, así como su introducción en años posteriores, son difícilmente observables por los estudiantes. Por ello, al menos en el período de esta investigación, los estudiantes no habrían contado con el conocimiento necesario para aportar una respuesta rigurosa. Aun y todo, el estudio cualitativo posterior a este análisis pudo ahondar en la validez de esta competencia como parte del perfil del docente universitario.

Otras investigaciones posteriores podrían hacer hincapié en la validación del instrumento desde la perspectiva de las distintas fuentes evaluadoras. De hecho, a pesar del esfuerzo realizado en el diseño de este modelo de 360º, donde se planificaron los

[142] First, it seeks to improve the teacher own practice by identifying strengths and weaknesses for further professional development.

instrumentos para las distintas fuentes y se recogieron los datos de todas ellas, no se pudieron analizar mediante los métodos estadísticos de validación. Por ello, y a pesar de que se pudo contrastar la percepción docente sobre el modelo, ayudando a profundizar en los aspectos necesarios para la sistematización, sería deseable validar este sistema de evaluación desde todas sus fuentes a través de un estudio cuantitativo.

Por último, podría ser recomendable igualmente realizar los análisis con otro software que incluyan y permitan la utilización de "ceros" o valores perdidos para la validación. Así, el programa que se pudo utilizar para el presente Análisis Factorial Confirmatorio fue el IBM SPSS *Amos Graphics*. Sin embargo, otros programas como el *Mplus* permiten la inclusión de estos valores para el análisis, lo cual en el caso de nuestros resultados con muchos valores perdidos, podría haber sido más oportuno, si bien no se tuvo acceso a su utilización (se profundiza en este aspecto en el apartado de "Limitaciones").

A modo de síntesis general acerca de los resultados obtenidos de esta investigación, podemos afirmar haber cumplido los principios postulados por Pratt (1997) que se presentan en la Tabla 8.1.

Tabla 8.1. Discusión sobre el alcance de los principios para la evaluación docente postulados por Pratt (1997, p.42) en la presente investigación.

Siete principios para la evaluación docente (Pratt, 1997, p. 42).	Discusión sobre su alcance *en la presente investigación.*
Principio 1[143]**: La evaluación debe reconocer y respetar la diversidad de acciones, intenciones y creencias.**	Tal como se plantea este modelo basado en competencias docentes básicas, lo que se trata de medir es el desempeño del docente en cuestiones que habrían de ser comunes y elementales para garantizar la eficacia de su función como profesor/a.
Principio 2[144]**: La evaluación debe implicar fuentes múltiples y creíbles de información.**	La inclusión de hasta 5 fuentes de información trató de aplicar este principio. La credibilidad por parte de los estudiantes y docentes ha sido validada en el presente estudio. La credibilidad de estas y las otras fuentes también es discutida a partir de los resultados del estudio cualitativo (dada la imposibilidad de validar las otras fuentes a partir de los datos cuantitativos).
Principio 3[145]**: La evaluación debe valorar aspectos sustantivos, así como técnicos de la enseñanza.**	Si bien algunos de los aspectos de la evaluación pueden parecer "técnicos" o "tecnificadores" del rol docente, este modelo incorpora competencias relacionadas con: la interacción del/la profesor/a con los estudiantes y colegas; o

[143] Principle 1. Evaluation should acknowledge and respect diversity in actions, intentions, and beliefs.
[144] Principle 2. Evaluation should involve multiple and credible sources of data.
[145] Principle 3. Evaluation should assess substantive, as well as technical, aspects of teaching.

	la reflexión y mejora sobre el propio desempeño, tratando de incorporar de este modo otros aspectos más sustantivos de la enseñanza-aprendizaje.
Principio 4[146]**: La evaluación debe considerar la planificación, la implementación y los resultados de la enseñanza.**	Estas funciones fueron consideradas claramente a través de tres competencias diferenciadas (Planificación de la enseñanza-aprendizaje, Implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje, Evaluación de los aprendizajes).
Principio 5[147]**: La evaluación debe simultanear otras formas de juzgar el trabajo académico.**	Este principio no fue cumplido en el presente estudio, planteando una única vía: el cuestionario. Si bien la multiplicidad de fuentes aporta distintas perspectivas, a través del estudio cualitativo se trató de conocer otras formas de evaluación posibles que serían demandadas y aceptadas por los docentes. Asimismo, la entrevista ayuda a conocer la valoración del desempeño.
Principio 6[148]**: La evaluación debe contribuir a la mejora de la enseñanza.**	El propio enfoque basado en competencias, así como el planteamiento multi-dimensional de la evaluación docente, suponen vías para la relación necesaria entre evaluación y formación. Asimismo, el sistema de evaluación diseñado resulta en un diagnóstico de los puntos fuertes y débiles identificados, orientando al docente en su desarrollo.
Principio 7[149]**: La evaluación debe ser realizada con el asesoramiento de individuos clave responsables de recoger datos y recomendaciones a futuro sobre la institución.**	Todo el proceso (tal como fue informado en la metodología de estudio) fue asesorado por un equipo experto (externo e interno) que se responsabilizó de informar, comunicar, y recoger los datos del estudio. Para ahondar sobre las recomendaciones futuras, se realizó el estudio cualitativo posterior.

8.2 Discusión en relación al OBJETIVO 4.1.: Diferenciar las opiniones en forma de ventajas y mejoras sobre el diseño del sistema de evaluación implantado.

Tras la aplicación del instrumento, se quiso conocer la opinión de los docentes implicados en este proceso con el fin de aportar validez al sistema de evaluación propuesto. En primer lugar se reparó en las ventajas potenciales que observaban en dicho sistema, así como los puntos del mismo que mejorarían desde su perspectiva. Primero, nos pareció esencial conocer el punto de vista de los docentes como claros protagonistas del sistema planteado. Por ello, conocer las luces y sombras del modelo (de diseño, de procedimiento, informativas,

[146] Principle 4. Evaluation should consider planning, implementation, and results of teaching.
[147] Principle 5. Evaluation should parallel other forms of judging scholarly work.
[148] Principle 6. Evaluation should contribute to the improvement of teaching.
[149] Principle 7. Evaluation should be done in consultation with key individuals responsible for taking data and recommendations forward within an institution.

de comunicación, etc.) se torna en una cuestión esencial para lograr la sistematización de una evaluación docente válida en las instituciones de educación superior. Así, los resultados arrojaron distintas cuestiones pertinentes para la discusión, tal como desglosamos en los siguientes apartados:

- **Sobre el enfoque de la herramienta**

Encontramos que los docentes apoyaron de manera clara el enfoque de una evaluación de 360º. Como se pudo ver en la fundamentación de este modelo de evaluación docente, la apuesta por una evaluación a distintos niveles se basa en los progresos de la investigación al respecto de este tema. Desde un planteamiento de que 'el profesional es el foco' (Ronald A. Berk, 2009, p. 1074), podemos decir que los docentes entrevistados han aceptado esta idea y creen que este enfoque mejora la propuesta de una evaluación única de los estudiantes. Aceptando este enfoque, los profesionales entrevistados apuntan hacia un planteamiento de que la única evaluación del estudiante como fuente de la evaluación docente se ve limitada. Son múltiples los estudios que apoyan la idea de que la evaluación por parte de los estudiantes sería necesaria, tal como hemos justificado con anterioridad. Sin embargo, estos pueden ser completados con otro tipo de evaluaciones para conocer el completo desempeño de la función docente (Ronald A. Berk, 2013; Socha, 2013). Desde esta perspectiva, los docentes mostraron un acuerdo con ser evaluados por fuentes que se encuentran en distintos niveles, como son jefes (superior), pares (mismo nivel) y estudiantes (inferior). La integración de modelos que incluyen distintos niveles en la participación (de "abajo-arriba" y de "arriba-abajo") tiende a aportar fiabilidad a los modelos, así como a implicar a los participantes en el mismo (Ghedin y Aquario, 2008, p. 586). De hecho, el hecho de ser evaluados por distintos agentes, proporciona a los docentes una percepción de mayor validez en la evaluación. Puede ser que, tal como apunta Berk (2013):

> "Las valoraciones de los estudiantes desde escalas bien construidas son una fuente de evidencia necesaria, pero no suficiente, para evaluar de manera comprensiva la efectividad de la docencia.[150]" (Ronald A. Berk, 2013, p. 16)

Por todo ello, en este caso podemos afirmar que los resultados de los datos sobre la aceptación de distintas fuentes para la evaluación docente nos indican un acuerdo con previas conceptualizaciones en el ámbito. En definitiva, podemos decir que, tal como se postula en la

[150] "Student ratings from well-constructed scales are a necessary, but not sufficient, source of evidence to comprehensively assess teaching effectiveness."

fundamentación teórica y en los resultados cuantitativos y cualitativos de este estudio, la evaluación docente de 360º aporta más información al docente orientada hacia una evaluación de tipo formativo, en comparación con otros modelos compuestos por menos agentes. Por ello, dados los resultados en este contexto, sería recomendable la utilización e institucionalización de este tipo de modelo de evaluación docente.

Ahora, una de las características que definen este tipo de modelos de evaluación es que el agente evaluador debe ser conocedor del comportamiento docente del profesor (Ronald A. Berk, 2009, p. 1076). Y es aquí donde, según los resultados obtenidos, se nos plantea un problema que analizamos a continuación. Los resultados de las entrevistan arrojan datos variados a este respecto, y por ello han sido analizados en mayor profundidad, como pudo observarse en la tabla comparativa del apartado "Los agentes de evaluación" (p. 271). Estos resultados sugieren que los docentes consideraban que no todos los agentes evaluadores tenían el conocimiento suficiente acerca de su desempeño como para realizar una evaluación válida. Analicemos cada agente, con el fin de aclarar el análisis de estos resultados.

a) Decano/a

La figura del decano resultó despertar el mayor desacuerdo con respecto a su emplazamiento como agente evaluador. Como indican los resultados, fueron cuantiosos los profesores que mostraron una clara disconformidad con el hecho de ser evaluados por su decano/a. Este hecho se constató en todos los casos vinculados con una duda acerca del conocimiento de éste sobre sus funciones como docente. Por ello, los docentes entrevistados sentían que no se trata de un agente válido para evaluar su desempeño. Y si esta falta de conocimiento del decano para evaluar al docente queda tan claramente reflejada en los resultados (también en los cuantitativos, como ya se expuso), ¿por qué formaba parte de nuestro modelo? Analicemos este punto para poder plantear y justificar posibles cambios.

En primer lugar, cabe destacar que existe la literatura al respecto del decano como evaluador. Podemos decir que la mayoría de la literatura al respecto proviene de países anglosajones. En el caso de estos países, las funciones del decano de facultad se encuentran vinculadas con la evaluación formativa y sumativa del docente, lo que conlleva un acompañamiento en su quehacer. Por ejemplo, en EE.UU., el decano, en muchas universidades públicas tienen entre sus funciones la de evaluar a cada uno de los profesores (Wolverton, 2009).

Sin embargo, no podemos afirmar que la función del decano de facultad chileno requiera de este seguimiento de la tarea de los profesionales en su desempeño como

docentes. Por ello, en sus funciones, los decanos con frecuencia se ocupan de labores diferentes, que no están tan vinculadas al desempeño del docente de manera directa. Así se encuentra en algunas universidades públicas chilenas, como el Decreto Universitario Nº906 de 27 de enero de 2009 de la Universidad de Chile[151]. En este reglamento, no encontramos en las funciones del decano referencia alguna a la supervisión o conocimiento del desempeño del docente.

En el caso específico de las universidades de aplicación, según la estructura Organizacional de la UCT (2008)[152], el Decano/a debe "Asegurar una adecuada puesta en práctica del Modelo Educativo" (p.36), si bien las funciones en este ámbito deben ser coordinadas con los directores de escuela/departamento. En el caso de la otra universidad de aplicación, la UCSC, el Decano/a tiene entre sus funciones que promover la docencia, si bien se plantea desde una perspectiva de gestión y administrativa, al menos en el Art.7 de los Estatutos de la Facultad de Derecho (2001)[153].

Por tanto, en las universidades de aplicación de la presente investigación no encontramos referencias a la evaluación docente por parte del Decano/a. Al mismo tiempo, a partir de esta investigación, tanto los datos cuantitativos como cualitativos apuntan hacia una problemática en torno a este agente evaluador. Recordemos que en los resultados del estudio cuantitativo hallamos un bajo porcentaje de respuesta por parte de los decanos (ver Tabla 7.16 en p. 256).

Por otro lado, según Castro y Tomás (2010) las funciones del decano/a estarían relacionadas con el control y seguimiento de los planes de las titulaciones, así como la coordinación para el desarrollo de las mismas.

Por todo ello, encontramos en el caso del Decano/a como evaluador/a de la función docente cierta problemática para garantizar la validez de su valoración. Ello abre dos vertientes, bien la necesidad de desvincular a los decanos de esta tarea, o en caso contrario incluir la función en su papel académico para ejercerla con conocimiento. Si se desvinculara al decano/a, sería la figura del jefe o director la que quedaría como agente superior que evalúa, tal como se analiza en el apartado "c". Como hemos destacado, otras recomendaciones

[151] http://www.uchile.cl/portal/presentacion/senado-universitario/reglamentos/reglamentos-aprobados-o-modificados-por-el-senado-universitario/59963/reglamento-general-de-facultades

[152] http://www.uctemuco.cl/archivos/organizacion-uct-08.pdf

[153] http://derecho.ucsc.cl/wp-content/uploads/2011/03/estatutos_facultad_derecho.pdf , no se ha tenido acceso a Estatutos Generales de la Universidad.

podrían ir encaminadas hacia la reflexión sobre la implicación real y pretendida del decano en la enseñanza-aprendizaje de la Facultad. Con esto, no queremos plasmar que el decano no sea una figura importante en el proceso de evaluación y mejora docente. De hecho, el fomento por parte de los líderes de la institución sobre el desarrollo intelectual y la creación de una cultura de aprendizaje facilitan el alcance de una mejor calidad (Chiyevo, 2013). Además, existe una abundante bibliografía sobre el impacto de los directores educativos en los resultados de los estudiantes aunque sea de modo indirecto. Sin embargo, no podemos asegurar la utilidad y validez de su participación en el presente modelo y contexto.

b) Estudiantes

En el caso de la muestra del presente estudio, los estudiantes ya formaban parte de las evaluaciones tradicionales de ambas universidades. Por ello, no eran figura de debate para las respuestas en primera instancia, si bien se obtuvieron respuestas al respecto. Las respuestas se relacionan con la teoría que fundamenta la pertinencia de la evaluación docente por parte de los estudiantes, como demuestran los múltiples estudios llevados a cabo por Marsh (Marsh, 1982, 1983, 1984, 1995, 2001; Marsh y Overall, 1980), y por estudios más actuales (Socha, 2013), tal y como justificamos en la discusión sobre el estudio cuantitativo (ver "La dimensionalidad de la evaluación y los estudiantes como evaluadores del docente" en la p. 103). Asimismo, se trata de un agente que consideramos importante a la hora de reflejar la eficacia percibida del propio docente, como muestran Achurra y Villardón (2012). Por todo ello, se trata de un agente necesario y que tanto los resultados cuantitativos como cualitativos de este estudio justifican.

Dado que su validez queda acreditada también en esta investigación, así como aceptada por el profesorado entrevistado en general, no se duda de su protagonismo para este modelo de evaluación docente de 360º.

Como posibles recomendaciones encontramos que a los docentes les provoca, por un lado, cierta duda la objetividad de la evaluación por parte de sus estudiantes, y por otro, la percepción de que estos deberían ser más informados acerca de las consecuencias de la evaluación. Estos elementos estarían relacionados en el sentido de que cuanto más informemos a los estudiantes acerca de sus responsabilidades como agentes evaluadores, así como hacerles partícipes del proceso de evaluación mediante un procedimiento de información transparente, podremos esperar mayor responsabilidad de los estudiantes orientada hacia la objetividad de sus respuestas. Igualmente, los aspectos a evaluar por parte de los estudiantes deben hacer referencia al comportamiento en clase, pues son los

estudiantes los que mejor pueden valorar estos comportamientos docentes. Asimismo, conocer y dejar claro cuáles son las consecuencias de la evaluación por parte del estudiante también informa al docente acerca del valor que tiene esta evaluación en su desarrollo como docente.

En síntesis, si bien la evaluación por estudiantes puede crear cierta tensión desde la percepción del docente (Rowan, 2013), sería recomendable hacer verdadero partícipe al estudiante en la evaluación, desde una perspectiva de capacidad de mejora, la cual implica el reconocimiento de la voz del alumnado (Alcaraz et al., 2012, p. 29).

c) Jefe/a

El hecho de ser evaluado por parte del superior directo fue percibido por la mayoría de docentes como un elemento positivo de la herramienta. Obteniéndose 27 citas donde lo identificaron como ventaja frente a 13 citas que lo identifican como elemento a mejorar (ver Tabla 7.26, p. 272). Así, podemos decir que, en general, los docentes mostraron su acuerdo de ser evaluados por sus superiores más cercanos. En las ocasiones que encontramos identificaciones del jefe/a como elemento a mejorar, fue para reclamar una mayor implicación por su parte en las labores de seguimiento de la docencia de los profesores de su departamento.

Según apuntan Castro y Tomás (2010), la dirección de departamento posee entre sus funciones la toma de decisiones acerca de, entre otras, la estructura curricular, la promoción del profesorado, o los enfoques metodológicos. Por ello, creemos que se trata de un agente apropiado y necesario para esta evaluación docente de 360º.

Si tenemos en cuenta las 13 citas que lo ubican como agente a mejorar, en su mayoría los docentes lo reclaman como fuente relevante, debiendo involucrarse más de lo que lo hace en la actualidad. Según las percepciones de los docentes, en ocasiones sus superiores más directos no logran crear una coordinación o implicación en este ámbito del seguimiento y evaluación continua de la función docente. En contraposición a esta práctica, en la literatura se encuentran múltiples autores que vinculan la práctica de liderazgo con la eficacia de los docentes, como López y Gallegos (2014, p. 168), quienes apuntan que “si la retroalimentación es positiva, se impactará positivamente la eficacia y el desempeño de la tarea mejorará”. Con el fin de crear esta capacidad de retroalimentación, será necesario el conocimiento informado del jefe directo acerca del desempeño del docente.

Si nos fijamos en los resultados cuantitativos, encontramos que en algunas competencias, como en la planificación de la docencia, la evaluación es similar a la de los

docentes. Podríamos pensar en este caso que la Guía de aprendizaje (o Guía docente) tiene cierta influencia en este aspecto. Así, en el caso de estas universidades era obligado realizar estas guías, lo que puede hacer que el director tenga un conocimiento y control sobre la planificación de los docentes. Sin embargo, competencias como la comunicación o el uso de las TIC arrojaron datos confusos (puntuaciones muy altas y alto grado de valores perdidos respectivamente), que podrían estar indicando que falta conocimiento e implicación por parte del superior directo en la función de los docentes del departamento.

Por todo ello, la recomendación para mejorar este ámbito de la evaluación sería empoderar a los directores/as, jefes/as de departamento/ superiores directos, para que en su labor logren conocer el desempeño de los docentes de su área. De este modo, la evaluación será más justa, así como útil para llevar al conjunto de docentes hacia la mejora colectiva.

d) Pares

La evaluación por parte de los pares o colegas se conforma como la más controvertida en los resultados cualitativos obtenidos. Se pudo recoger una alta tasa de respuesta acerca de estos agentes (40 citas relacionadas con la pertinencia de ser evaluado/a por esta fuente). Prácticamente pudimos ver que las respuestas se reparten de manera bastante igualitaria entre las dos opciones estudiadas, tal como muestra la Tabla 7.26 (p. 272), donde se muestra si los pares son percibidos como una ventaja a la hora de la evaluación, o por el contrario el planteamiento de esta fuente evaluadora debe ser mejorada en algún aspecto.

La evaluación por pares se viene desarrollando ampliamente para los estudiantes en educación superior, pues se trata de una estrategia que facilita en la capacitación de distintas competencias (Chen, 2010; McGarr y Clifford, 2013; Topping, 2009). Sin embargo, en lo que respecta a los docentes universitarios, en muchos países éstos continúan con sus aulas "herméticas", en las que en rara ocasión entran sus colegas. De hecho, en los resultados de este estudio encontramos cierta reticencia a ser evaluado por los pares. En este caso muchos docentes afirmaron al mismo tiempo estar a favor de la evaluación de pares y creer que estos no tenían el conocimiento suficiente sobre su docencia para ser agentes de evaluación. En relación con esto, un estudio de Iqbal (2013) concluyó que para reducir esta resistencia, estas evaluaciones han de ser consideradas seriamente como parte de la evaluación y desarrollo docente, así como clarificar su uso a la hora de tomar decisiones.

Igualmente relacionado con el agente "pares o colegas", encontramos en los resultados cómo despunta la sugerencia de ser evaluados mediante la observación en aula, por pares o por expertos, como método para complementar la evaluación docente (ver Tabla 7.25.

Co-ocurrencias destacadas del código “Mejoras: Combinación con otros métodos”. p. 270). Se trata de un método evaluativo fundamentado y que puede complementar de manera muy positiva la evaluación mediante cuestionario y/o entrevista (De Juan et al., 2007). De hecho, la evaluación del desempeño en aula se caracteriza por sus resultados positivos (Darling-Hammond, 2012; Darling-Hammond et al., 2013). Por último, cabe destacar que esta modalidad de evaluación está en continua renovación y presenta opciones asequibles e interesantes para las instituciones, como muestran los estudios de Gargani y Strong (2014b) o Sun, Penuel, Frank, Gallagher y Youngs (2013), que aunque en educación no universitaria, presentan ejemplos de desarrollo del profesorado mediante un sistema de observación docente.

En la actualidad, la evaluación por pares es altamente reconocida en la investigación, pero todavía queda un largo camino para lograrlo como evaluadores de la docencia. Y cuando se realiza, dentro de un marco de conocimiento y colaboración consigue resultados efectivos. De hecho, en el ámbito anglosajón, la evaluación por pares de la enseñanza (*peer review of teaching*) viene desarrollándose desde hace más de una década, con efectos positivos en la calidad de la enseñanza (Archer et al., 2005; C. E. Fernández y Yu, 2007; Martsolf, Dieckman, y Cartechine, 1999; Sachs y Parsell, 2014).

Asimismo, Thomas y otros (2014, p. 150) concluyen que la evaluación por pares tiene tanto fortalezas como debilidades. Sus grandes fortalezas están relacionadas con la colaboración y la reflexión que llevan a la mejora, con ser un complemento a la evaluación única del estudiante, y con aportar conocimiento al docente sobre su propia docencia. Los posibles puntos débiles estarían vinculados con la falta de cultura y con la falta de confianza entre pares, debidos a carencias formativas en este tipo de evaluación. Y puede que aquí se encuentre una justificación a la diversidad de los resultados en torno a esta cuestión. En este caso, los docentes apuntan a una falta de cultura dado que perciben que no existen espacios ni tiempos para la evaluación por pares. Además, en algunos existe cierta reticencia a ser evaluados por pares, y perciben que no existen pares en su universidad que pudieran evaluar su labor. Según los autores del estudio citado, se ha de tener en cuenta que si en la institución no se capacita para la evaluación entre pares, y no se crea esta filosofía o cultura, ésta puede volverse en contra del esfuerzo por mejorar la evaluación docente. En esta línea encontramos los resultados sobre la competencia de reflexión y mejora sobre la propia docencia, donde los docentes expresan esta misma contradicción percibida (ver apartado “Sobre la Reflexión de la propia docencia”, p.420).

Por ello, recomendaciones a futuro sobre este aspecto, con el fin de aportar fiabilidad a la evaluación por pares serían:

> Establecer un entorno de confianza, respeto y confidencialidad; seleccionar un colega apropiado para el proceso; comunicarse con el par evaluador; enfocarse en aspectos específicos de la enseñanza donde se desea ser retroalimentado; crear tiempos para el proceso; y preparase uno mismo para aceptar la crítica (Alabi y Weare, 2014, p. 180)[154].

En relación a este aspecto recordamos la influencia de la eficacia colectiva de los docentes como concepto para lograr efectos positivos en los estudiantes, así como su relación con la satisfacción laboral (López y Gallegos, 2014). Por ello, encontrar medios para trabajar en la eficacia colectiva también se hace necesario a la hora de mejorar la función docente. De hecho, existen algunas iniciativas interesantes para fomentar el trabajo colegiado, con el fin de comprometer a todos sus componentes en los procesos de innovación y mejora docente en educación superior (Furco y Moely, 2012).

e) Autoevaluación

Asimismo, la autoevaluación fue aceptada por los docentes entrevistados, por lo que se afianza como elemento necesario para despertar cierta necesidad de cambio en el docente. Esta consideración de la autoevaluación como elemento relevante en el proceso evaluativo se ve apoyada por distintos estudios (L. Baartman et al., 2013; Khaled et al., 2014), así como relacionada con el área de reflexión, tanto individual como conjunta, por parte de los propios profesores/as (B García, Valencia, y Pineda, 2012). De hecho, implicar al docente en la evaluación se hace necesario para crear una cultura evaluativa que se construya de manera colectiva, se sienta como propia y esté orientada a la mejora (Fernández-Lamarra y Coppola, 2012, p. 115).

Por ello, podemos decir que incluir la autoevaluación en la evaluación de competencias docentes puede aportar validez a los datos, desde el hecho de que el docente se siente implicado en su propio proceso de valoración orientada a la mejora de su función. Algunas recomendaciones podrían ir de nuevo enfocadas a la sensibilización previa del docente a la hora de autoevaluarse (tal como profundizamos en el capítulo 9 sobre las "Limitaciones del estudio").

[154] Establishing an environment of trust, respect, and confidentiality; selecting a suitable partner for the process; communicating with a peer reviewer; focusing on specific aspects of teaching where feedback is desired; making time for the process; and preparing oneself to accept criticism.

Por último, sobre los resultados referidos al enfoque de la herramienta, cabe destacar la propuesta de los docentes acerca de la **combinación con otros métodos de evaluación.** Se trata de una cuestión que podemos afirmar que no buscábamos conocer a través de este estudio. Sin embargo, la metodología utilizada nos ha permitido vislumbrar que se trata de una sugerencia de interés para muchos de los docentes entrevistados (17 citas).

Entre sus propuestas encontramos la observación entre pares en el aula, que podemos relacionar con la evaluación entre pares referida en el apartado sobre los colegas justificado en este mismo punto, así como en el posterior apartado sobre la reflexión y mejora de la propia docencia. Otra de sus sugerencias fue la observación en el aula por parte de un experto. Y es que, como se cuestiona Knight (2008), "¿por qué no la observación en aula?"(p.227).

Pero es que existen diversas vías para la evaluación docente que podrían ser utilizadas con el objetivo de evaluar y mejorar el desempeño de los docentes. Así, el portafolio docente viene afianzándose como método de evaluación y formación docente, con resultados positivos como herramienta válida para la autoevaluación y reflexión del docente (Leyva, 2012; D. E. H. Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen, y van der Vleuten, 2005). En otra línea, la evaluación por parte de estudiantes egresados también ha aportado datos valiosos para la mejora de la formación por parte de los docentes de educación superior (Gil-Flores, Álvarez-Rojo, García-Jiménez, y Romero-Rodríguez, 2009; Gil-Flores, García-Jiménez, y Santos-López, 2009).

En conclusión, podemos afirmar que la evaluación desde múltiples perspectivas es aceptada y valorada por el profesorado como un avance positivo en la metodología de evaluación. Las evaluaciones desde distintos puntos de vista pueden llevar al docente a realizar un análisis más completo sobre sus fortalezas y debilidades, así como preparar mejoras más específicas (Berk, 2005; Bornmann et al., 2006).

Con todo, alguna recomendación para futuras investigaciones sería en primer lugar la garantía del conocimiento del desempeño docente por parte de todas las fuentes evaluadoras. Asimismo, sería interesante el planteamiento de otras herramientas evaluativas y orientadas a la mejora que podrían combinarse y entrelazarse con el actual sistema validado. Esto aportaría sin duda validez y fiabilidad a la información recogida, así como aumentaría las posibilidades de mejora del desempeño de los docentes, lo cual constituye sin duda el fin último de este modelo.

- **Sobre el contenido**

Con respecto al contenido de la herramienta elaborada, la primera interpretación posible de los resultados se relaciona con la/s herramienta/s de evaluación docente vigentes en las instituciones en el momento de la investigación (recordamos que el sistema de evaluación aquí investigado se aplica en el marco de un estudio piloto, por lo que cuentan con una herramienta anterior oficial). Así, los docentes entrevistados muestran una disconformidad con el planteamiento de herramienta de evaluación docente institucionalizado en sus universidades. Hasta 41 citas recogieron la percepción de que la herramienta planteada en esta investigación consta de un contenido que se ajusta más (en comparación con el otro) a lo que ellos/as consideran que debe ser evaluado sobre su rol docente.

Así, los docentes percibieron la conceptualización del nuevo sistema está más orientada hacia el desempeño que hacia la evaluación propiamente dicha, lo cual manifestaron como positivo. Una vez más, despunta la evaluación del desempeño del docente, y como ya hemos mencionado, en la literatura también se trata de una estrategia en auge y con resultados positivos, que junto con la evaluación entre pares, nos van indicando el camino a seguir para complementar la evaluación (S. L. Knight et al., 2014; Ostovar-Namaghi, 2010; Thomas et al., 2014). Asimismo, los estudios de Darling-Hammond y su equipo sobre la formación de nuevos profesores apuntan hacia la evaluación de desempeño y la observación estructurada como estrategias válidas para el desarrollo de las competencias del docente (Darling-Hammond, 2014; Darling-Hammond et al., 2011, 2013).

Además, el enfoque de aprendizaje basado en competencias viene cobrando protagonismo en América Latina en los últimos años. La apuesta por la innovación pese a las dificultades tanto estructurales como académicas, van preparando cada vez más a las universidades de este contexto para la formación orientada al desarrollo personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (V. H. San Martín, 2011).

En lo que se refiere al contexto chileno, encontramos que el enfoque de competencias docentes ya fue introducido por Pavié (2011, 2012b, 2012c), quien a través de sus estudios en el área, mayoritario en la formación inicial docente (Pavié, 2012a), permite vislumbrar las posibilidades de mejora de la calidad docente desde este enfoque en este contexto educativo.

- **Sobre la aplicación**

Tanto en este punto como en el anterior, se encontraron evidencias acerca de la necesidad de ser informado de la evaluación de una manera justa y transparente. Encontramos aquí cuantiosas percepciones acerca de procedimientos llevados a cabo de

manera poco informada, lo cual produce directamente una desconfianza en la evaluación. El procedimiento de aplicación de una evaluación debe ser totalmente informado, con el fin de que el docente confíe en la información que aporta, y por tanto le sea útil en su desarrollo profesional. Y es que en la actual situación percibida de "medición continua" en la educación superior, las instituciones han de asegurarse que dan al docente la información clara y completa de cómo y para qué se realiza la evaluación si no quieren crear descontento y alterar la práctica de sus docentes (Nature Editorial, 2010). Según los datos recogidos en las entrevistas de ambas universidades, a la aplicación de este proceso evaluativo le faltó ser mejor informado y mejor retroalimentado, al menos desde la perspectiva de los docentes implicados.

La retroalimentación de la evaluación se conforma asimismo como elemento esencial en una evaluación que se caracteriza como formativa y no sólo calificativa. Por ello, es importante crear espacios para la retroalimentación y comunicación del proceso, así como vincular la evaluación con instancias de formación posteriores. Hacer frente a las posibles y usuales deficiencias del feedback (según Bilbao (2015) la insuficiencia, impuntualidad, negatividad, dificultades de interpretación, desaprovechamiento, unilateralidad y énfasis en la calificación) será primordial en la aplicación de la herramienta.

Esto crearía un vínculo claro evaluación-formación que los docentes identifican como tal. Creemos que es importante que los docentes de estas universidades creen esta relación entre la evaluación y la formación (ver "Reflexión e investigación sobre la propia docencia" en la p.340), con el fin de crear una dinámica de desarrollo profesional continuo.

8.2.1 Sugerencias y Aplicaciones Prácticas sobre los resultados relacionados con el OBJETIVO 4.1.

Desde los resultados de la percepción de los docentes entrevistados, podríamos decir que el estado en el que se encuentran los procesos de evaluación docente en estas instituciones, está en una fase anterior a lo ideal. Así, se hacen visibles en su discurso esos elementos de desconfianza en la evaluación, que constituirán un elemento a tener en cuenta a la hora de institucionalizar un proceso de este tipo. Por ello, siendo consecuentes con los datos recogidos en las entrevistas del estudio con respecto a la aplicación de la herramienta, proponemos algunas cuestiones a tener en cuenta para la positiva implementación del modelo de evaluación de competencias docentes básicas:

- Considerar la herramienta como vía para mejorar la evaluación docente actual de las universidades, por la positiva percepción de la misma (al menos en el enfoque y contenido) por parte de los docentes.
- Considerar la eliminación del decano como agente evaluador de la función docente. Desconocemos si éste está en posición de evaluar otras funciones del docente, pero en lo que respecta a la evaluación de su desempeño en la docencia, este agente es percibido de manera negativa por no poseer o conocer los datos suficientes para evaluar su desempeño.
- Considerar la necesidad de crear espacios y tiempos en los que los docentes puedan compartir su quehacer con colegas y jefes/as, con el fin de que éstos puedan conocer su docencia, así como para facilitar o fomentar las oportunidades de mejora de todo el profesorado.
- Plantearse la posibilidad de diseñar otro tipo de herramienta de evaluación con la que poder enriquecer el presente modelo de evaluación de competencias docentes básicas. Sobre todo, se propone enriquecer el tipo de evidencias de recogida de información con las cuales ayudar a la evaluación y a la toma de decisiones.
- Aplicar un proceso de evaluación transparente, justo, e informado, en el que los docentes conozcan tanto el procedimiento como los objetivos de la evaluación docente de 360º, así como su contenido.
- Crear una instancia de retroalimentación al profesorado acerca de los resultados de su evaluación, en la que se conformen objetivos de mejora vinculados a la formación y a un acompañamiento del docente.

8.3 Discusión en relación al OBJETIVO 4.2.: Analizar las percepciones acerca de la pertinencia y práctica de las competencias docentes evaluadas.

Presentamos a continuación la discusión con respecto a las 6 competencias defendidas en el modelo propuesto. En primer lugar se analizan las competencias y después se presentan unas breves sugerencias que indican hacia dónde orientar la mejora.

8.3.1 Sobre la Planificación de la enseñanza-aprendizaje

Dado el número de citas positivas acerca del desempeño de esta competencia, podemos decir que se ha realizado un avance en torno a este aspecto de la función del

profesorado. Al menos visualizamos un reconocimiento por parte de los docentes del trabajo realizado desde las instituciones para mejorar esta competencia, sobre todo en la Universidad 1 (7 de los 10 profesores que hicieron referencia a este aspecto pertenecían a la Universidad 1). Ambas universidades realizaron una inversión y apuesta claras en su día por comenzar con el planteamiento de un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en competencias. Una de las recomendaciones primordiales o primeras para la implantación de este tipo de cambios se focaliza en la planificación de la enseñanza-aprendizaje. Así, estas instituciones concentraron esfuerzos en la implantación e institucionalización de una herramienta de guía docente, invirtiendo asimismo tiempos para la formación del profesorado. En consecuencia, encontramos tanto la percepción positiva de los docentes sobre su capacitación en esta competencia, como la percepción de apoyo por parte de la institución para su desarrollo.

En cuanto a la pertinencia de esta competencia, podemos decir que no se planteó un rechazo hacia la competencia de planificación de la E-A. Se trata de un aspecto importante, dada la relevancia que tiene el diseño en un buen desempeño docente (De Miguel, 2003a; Ibarra-Sáiz et al., 2010; Rué, 2008; Yániz, 2006), y tal como profundizamos en el capítulo tercero. Asimismo, los docentes están de acuerdo en ser evaluados en esta competencia, criterio que forma parte de la evaluación tanto de distintas instituciones europeas (ANECA. Unidad de Proyectos., 2007; I. González y López, 2010; Ruys, Van Keer, y Aelterman, 2012) , como latinoamericanas (Fernández-Lamarra y Coppola, 2012).

La implantación de lo llamado generalmente “Guía Docente” también ha sido debatida y su relevancia ha sido fundamentada (I. González y López, 2010). Su pertinencia quedó fundamentada en la justificación de este modelo, así como el análisis factorial apoyó su pertinencia y discriminación clara. Los resultados del estudio cualitativo fomentan asimismo la necesidad de esta competencia, percibida como un apoyo. Al mismo tiempo, el análisis de estas respuestas apunta hacia una visión demasiado “pautada” de los modelos de guía docente propuestos por las instituciones. Por ello, algunos docentes sugieren la necesidad de mayor flexibilidad en el trabajo con estas herramientas de planificación, achacando a este factor el hecho de que en ocasiones no se cumplan las planificaciones escritas “en el papel” y aprobadas por la institución.

En conclusión, desde la visión del docente, podemos decir que se ha avanzado en el logro de la competencia de planificación de la enseñanza-aprendizaje. Se trata de una competencia aceptada de manera positiva, y percibida como necesaria para un buen desempeño docente. Asimismo, observamos una inversión de las instituciones por sistematizar

el desempeño de esta competencia, en vistas de garantizar unos criterios de calidad de la enseñanza. De hecho, estos dos aspectos podrían estar relacionados.

Como hemos mencionado, existen mejoras a realizar, si bien éstas van más orientadas al perfeccionamiento. Sobre estas mejoras a realizar destacamos la relacionada con la puesta en marcha real de lo diseñado. Es decir, una vez lograda la planificación desde este enfoque, el siguiente paso debería ir orientado a la constatación de que esta planificación se lleva realmente a cabo y no queda, como los propios docentes expresan, "en el papel".

Así pues, la planificación se presenta como el primer paso a la hora de re-estructurar el modelo de enseñanza universitaria. Asimismo, y después de los avances realizados, las incertidumbres se presentan con respecto a las dificultades de aplicación posteriores al diseño realizado (Villa, Arranz, Campo, y Villa, 2015; Villa, Campo, et al., 2013).

Con todo ello, podemos afirmar que se trata de una competencia pertinente para este modelo y así lo perciben los docentes. Sin embargo, sería recomendable actualizarse las posibles adaptaciones necesarias para su verdadera puesta en práctica, y en definitiva, utilidad para la enseñanza-aprendizaje.

8.3.1.1 Sugerencias y Aplicaciones Prácticas sobre los resultados relacionados con la aplicación de la "planificación de la enseñanza-aprendizaje".

Si bien se trata de una competencia que se percibe como importante, desempeñada por los docentes, así como apoyada por la institución, planteamos algunos puntos de mejora detectados para mejorar su desempeño:

- Por un lado, cabría plantearse la necesidad de aclarar ciertas dudas sobre la utilidad de la herramienta de planificación institucionalizada, y de este modo crear una mejora sistemática de futuras capacitaciones en este aspecto, con el fin de mostrar maneras más flexibles de utilizarla. La finalidad de estas herramientas está al servicio tanto del estudiante como del docente, por lo que el esfuerzo en que éstas sean percibidas como provechosas hará que sean más utilizadas. Recordemos que la utilización de este tipo de herramientas es importante como una de las evidencias que garantizan la calidad de la enseñanza-aprendizaje. Así, trabajar por la garantía de una buena planificación de la enseñanza-aprendizaje facilitará o fomentará el buen desempeño en otras áreas de la competencia del docente.
- Por otro lado, otra de las sugerencias a realizar, a partir de lo hallado en los resultados sería la dedicación de un tiempo a la planificación de la docencia. Así, detectamos que en

la universidad 1 hubo un tiempo en el que los docentes tenían en su horario una dedicación específica a la planificación de la enseñanza-aprendizaje. De hecho, según el discurso recogido, estos tiempos eran bien percibidos como necesarios y valiosos para poner en marcha el modelo de aprendizaje basado en competencias. Sin embargo, estos mismos docentes perciben que ya no les es dado este tiempo, y consecuencia de ello sus planificaciones están comenzando a ser de peor calidad, con los efectos que ello puede acarrear. Por todo ello, plantear unos tiempos específicos para la planificación de la docencia sería el camino a seguir para perfeccionar el desempeño de esta competencia docente.

8.3.2 Sobre la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje

Los datos sobre esta competencia sugieren la necesidad de evaluar y desarrollar más en profundidad el desempeño de estrategias activas y centradas en el estudiante. De acuerdo al satisfactorio desempeño de la competencia de planificación de la enseñanza-aprendizaje, cabría esperar que se llevaran a cabo en el aula estrategias correspondientes. Sin embargo, los datos apuntan hacia una intención más que a un claro desempeño. Asimismo, los docentes expresaron justificaciones extrínsecas sobre el desempeño insatisfactorio, lo cual apuntaría hacia dos cuestiones en torno a esta competencia: a) una implicación y estructuración de la institución que llegue a ser también percibida por los docentes y, b) una necesidad de reflexión y mejora por parte de los docentes para el logro de esta competencia.

Un aspecto destacable es que el porcentaje de datos recogidos donde los docentes sí afirmaron desempeñar nuevas estrategias en la universidad 2 fue mayor que en la universidad 1 (50% frente a un 28,6%). Así, podemos pensar que, dado que en el caso de la universidad 2 la muestra fue seleccionada por ser profesores motivados que acudían a cursos de innovación docente, esto pueda haber influenciado los resultados. Al mismo tiempo, proporciona esperanzas al pensar que es más destacado en metodologías de enseñanza-aprendizaje el/la que se interesa por mejorarlas y acude, al menos, a la formación proporcionada por la universidad. Conociendo que las metodologías relacionadas con la resolución de problemas o la respuesta a preguntas que resulten intrigantes para el estudiante ayudan al aprendizaje profundo del estudiante (Bain y Zimmerman, 2009), esta posible vínculo indicaría un punto positivo para la evolución de la enseñanza en las universidades.

Como elementos que aportan luz a las vías de mejora en esta competencia docente, encontramos los datos aportados por la profesora 17, quien explicó:

> "Y en estrategias, en la escuela estamos tratando de trabajar en un sistema en que las estrategias de aprendizaje vayan siendo graduales. Nos dimos cuenta que hay muchas expectativas en los estudiantes de primero, queremos que sean autónomos, que hagan cosas, pero vienen recién saliendo, entonces hay que darles un tipo de estrategias de aprendizaje. Vamos a tratar de trabajar en 5 o 6 estrategias distintas a lo largo de la carrera, pero ir haciéndolos crecer en autonomía. Es un trabajo que tenemos pendiente para el segundo semestre, pero como escuela lo vamos a tratar de hacer de esa manera, para que en primero y segundo, todos los que enseñen en primero y segundo lo hagan de una manera, tercero y cuarto vayamos (manos gesto de subir escalón), no dejando súper rígido el sistema pero sí en el fondo tratando de estructurar un poco el proceso de aprendizaje de los estudiantes." (17:14)

Observamos a través de esta cita que hay profesores que ya reflexionan acerca de cómo desarrollar los aprendizajes del estudiante desde la implementación de estrategias que fomenten la autonomía. Podríamos denotar un avance. Además, según su discurso, esta profesora, junto a otro grupo de profesores, pretenden implementar una gestión coordinada de ciertas estrategias de enseñanza-aprendizaje a través de las cuales garantizar la calidad de la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes en una misma línea. Relacionada con el aprendizaje a lo largo de la vida o el conocimiento y capacidades de meta-cognición, la autonomía en el aprendizaje representa una de las máximas para los cambios en las nuevas metas a nivel educativo (Yuksel, 2010). Por tanto, la cita representa que se dan, aunque no podamos afirmar que en gran medida, algunas evidencias de innovación metodológica que muestran cierto progreso e implicación de esta competencia.

Sin embargo, encontramos también cuantiosos datos que apuntan hacia una concienciación e intención, pero un menor desarrollo real en aula de estrategias y metodologías conocidas como 'activas' de enseñanza-aprendizaje. Al hilo de estos resultados encontramos la línea investigativa de Manuela Raposo y Mercedes González, quienes encontraron que las actividades de carácter metodológico suponen las de mayor interés formativo, prioritariamente las que relacionan la metodología docente con la actividad del estudiante (Raposo y González-Sanmamed, 2007, p. 118).

De nuevo, desde la demanda del cambio cultural hacia el desarrollo de la autonomía del alumnado, estos autores enfatizan que:

> El cambio profundo se realiza en las aulas: responder a los perfiles profesionales, trabajar con competencias, centrar la docencia en lo que el alumnado necesita aprender, diversificar metodologías, utilizar nuevos medios y recursos, dotar de sentido las tutorías, etc. (Raposo y González, 2010, p. 88).

Para la mejora de esta competencia proponen la promoción de acciones y experiencias piloto con los docentes, en las cuales claramente exista un liderazgo por parte de los distintos agentes de la institución (departamento, centro y rectorado). Asimismo, la implicación en distintas experiencias se ve relacionada con una mayor aceptación del nuevo enfoque metodológico, así como con la demanda de mejoras más específicas (M. González y Raposo, 2009). Ampliar las posibilidades de mejora en la calidad de la enseñanza-aprendizaje, así como de la satisfacción de los docentes es uno de los fines del enfoque de este modelo, por lo que esta vía de intervención se torna interesante.

Por otro lado, encontramos dos casos que, aunque no son representativos de la muestra, sí cabe describir para reflexionar sobre ciertas aplicaciones prácticas. Así, recogimos en el discurso de dos profesores (uno de cada universidad), una alusión a los equipos formados por un alto porcentaje de profesores llamados *part-time*[155]. Estos docentes percibían una alta dificultad en la coordinación entre pares para la aplicación de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje cuando los departamentos estaban formados por un elevado porcentaje de profesorado sin dedicación completa. Al mismo tiempo, hay que tener en cuenta que en Latinoamérica, en general, la proporción de profesores *part-time* es muy elevada De nuevo observamos que la institución ha de tratar de posibilitar una estructura adecuada para este tipo de enfoques educativos.

En definitiva, podemos sintetizar los resultados cualitativos de la implementación de estrategias de E-A como una competencia que ha avanzado, si bien aún está en vías de desarrollo e implantación general en las universidades. Sobre esta competencia podemos identificar una concienciación acerca de su importancia, a pesar de que no queda claro su desempeño real y generalizado en el aula. Por ello, se hace visible una necesidad de diagnóstico, apoyo y seguimiento a los docentes para su desempeño. Asimismo, según los datos recogidos, este apoyo sería bienvenido y aceptado por el profesorado, pues lo identifican como una necesidad en para su desarrollo profesional.

[155] de medio tiempo (Latin America); a tiempo parcial (Spain). Ver: http://www.oxforddictionaries.com/es/traducir/ingles-espanol/part-time

8.3.2.1 Sugerencias y Aplicaciones Prácticas sobre los resultados relacionados con la aplicación de la "implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje".

Dados los resultados hallados sobre la realización de esta competencia, o al menos sobre la percepción que tienen los docentes sobre la misma, señalaríamos:

- Realizar un diagnóstico con el fin de conocer el tipo de estrategias utilizadas en las aulas en la actualidad, y su nivel de vinculación con el aprendizaje activo del estudiante.
- Apoyar al profesorado en su intento por mejorar las metodologías de enseñanza-aprendizaje que aplicar.
- Apoyar la coordinación entre pares para la innovación en la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje, con el fin de posibilitar los procesos de mejora y cambio hacia un desempeño orientado al desarrollo y la excelencia.

8.3.3 Sobre el uso pedagógico de las TIC

Según los datos recogidos, los docentes explican una variedad de uso de las tecnologías que podrían ubicarse en distintos niveles de desempeño (ver "Uso pedagógico de las TIC" en la p. 300). Como vimos a través de la propuesta de la UNESCO (2011), el desempeño podría dividirse en tres niveles progresivos: alfabetización tecnológica, profundización del conocimiento y creación del conocimiento. De este modo, las distintas implicaciones del docente y las TIC (comprensión, curriculum, gestión pedagógica, herramientas, organización, o desarrollo) pueden ubicarse en estos niveles de progreso de la competencia digital. A partir de los resultados del presente estudio, la mayoría de los docentes habrían superado el nivel de alfabetización, siendo muy variable la progresión posterior, desde este nivel básico hasta algunos casos de total innovación pedagógica vinculada a las TIC.

Esta variabilidad también se ve apoyada por los resultados descriptivos del estudio cuantitativo. De hecho, algunas de las autoevaluaciones más bajas se recogieron en torno a esta competencia. Sin embargo, los estudiantes les evalúan con puntuaciones mayores. Así, podemos inferir que los docentes son conscientes de sus limitaciones con respecto a las tecnologías, por lo que su conocimiento sobre las posibilidades de las mismas debe ser, al menos, suficiente para reflexionar sobre ello y ser más críticos que sus estudiantes. En estos resultados encontramos que el jefe directo también da puntuaciones altas, lo que de nuevo supone una incertidumbre acerca de su conocimiento sobre el desempeño del docente. De

hecho, en el ítem 26 'Participa en comunidades virtuales ligadas a su quehacer profesional' encontramos un alto grado de valores perdidos.

Volviendo a los resultados cualitativos, encontramos en varias ocasiones la demanda de un criterio de acción por parte de la institución:

> "(…) como te explicaba, de repente se impone la tecnología, pero no se impone la didáctica que va detrás del uso de esas tecnologías." (3:15)

> "Yo creo que está perdida la universidad con el tema de las TIC. Definitivamente está perdida (…)" (23:5)

Quizá por desconocimiento o falta de implicación percibida de la institución, existe en algunos docentes cierto rechazo hacia lo que puede aportar la competencia digital. En este sentido, se demanda la mejora en los niveles superiores de la competencia, relacionados con el desarrollo pedagógico. Por el contrario, hay otra visión desde la cual la tecnología sólo complica la enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, se duda de su necesidad para el aprendizaje. Así, encontramos una incertidumbre sobre el objetivo que tiene el desarrollo de esta competencia en su trabajo para la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Por ello, podemos afirmar que se ha avanzado en la modernización de las instituciones de aplicación, realizándose grandes avances a nivel estructural. Sin embargo, encontramos que muchos docentes aún se encuentran en un nivel básico de alfabetización tecnológica. Esto podría estar vinculado con que no logren profundizar en las implicaciones y posibilidades que brindan las tecnologías como vía facilitadora de la enseñanza-aprendizaje. Consecuentemente, muchos las acaban rechazando. Tejedor y García-Valcárcel (Tejedor y García-Valcárcel, 2006) lo resumen en las siguientes fases:

> 1) Creación de altas expectativas sobre el medio tecnológico para producir innovaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
>
> 2) Aplicación y uso en las escuelas hasta su normalización.
>
> 3) Descubrimiento de su escaso impacto y éxito educativo debido a la falta de medios, burocracia administrativa, insuficiente formación del profesorado, etc. El interés y el entusiasmo decaen. (p.40)

Para mejorar esta situación, estos autores afirman que el desarrollo de la competencia digital ha de ir acompañado de innovación pedagógica y compartición entre docentes. Así, creen que son estos aspectos los que acaban vinculadas con el rechazo al uso de las TIC, más que la tecnología en sí misma. Otra recomendación importante sería que para el progreso en esta competencia, en primer lugar, ha de darse un proyecto institucional que impulse la

innovación en este sentido. En definitiva, sería recomendable la implicación de la institución en la mejora de competencia digital de los docentes. Más allá de repositorios de materiales, la competencia digital puede sin duda facilitar la innovación docente, así como mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje. En este sentido:

> Aunque la creación de infraestructura ha mejorado notablemente en la última década y la articulación de políticas de integración y dinamismo de los equipos directivos en los centros educativos se han incrementado -si bien no lo suficiente-, el elemento clave para la integración de las TIC en el aula sigue siendo el profesorado, sin su implicación no se llevará a cabo este proceso. (Almerich et al., 2011, p. 30).

8.3.3.1 Sugerencias y Aplicaciones Prácticas sobre los resultados relacionados con la aplicación del "Uso pedagógico de las TIC".

- Sobre la necesidad de formación percibida, las aplicaciones prácticas estarían orientadas hacia la revisión de la formación en el uso pedagógico de las tecnologías que se está ofreciendo al profesorado en la actualidad. Esta revisión iría orientada a la concentración en proporcionar estrategias al profesorado para llevar el uso de las tecnologías al aula, desde una perspectiva pedagógica.
- Sobre la organización e infraestructuras frente a las TIC, se sugeriría enfrentar esta situación a nivel institucional para poder proporcionar los medios a los docentes para poder desempeñar esta competencia[156]. La institucionalización de ciertos avances estructurales podría además animar a muchos docentes a confiar en las ventajas de la utilización de las TIC en su enseñanza-aprendizaje.
- Sobre el uso de las tecnologías y recursos TIC, cabría aprovechar la motivación del profesorado hacia el uso de las tecnologías para facilitar sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, formaciones concretas no sólo en el uso de herramientas sino en las posibilidades que brindan las tecnologías para la innovación en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, son claves para fomentar el desempeño en esta competencia.
- Asimismo, debería plantearse la formación de los estudiantes en el uso de TIC. Podrían plantearse dos escenarios posibles: uno en el que se cree una respuesta formativa específica para los estudiantes, otro en el que la formación del estudiante en TIC se

[156] Nos consta que la universidad 1 puso en marcha un plan de mejora de acceso e implementación de las TIC en su institución, empezando por la creación de una Vicerrectoría académica dedicada a dar respuesta a esta necesidad.

organice a lo largo de la titulación de manera progresiva, con el fin de asegurarles los conocimientos previos para la utilización de ciertas herramientas y metodologías a lo largo de su formación. De este modo, los docentes podrían coordinarse en las posibilidades de utilizar herramientas y metodologías basadas en las TIC para las distintas materias.

- Por último, sugerimos considerar el hecho de cambiar el nombre de esta competencia por el de "competencia digital del docente". Tanto los resultados como la teoría relacionada con esta competencia, sugieren que esta es la nomenclatura más adecuada para recoger la conceptualización actual sobre esta competencia.

8.3.4 Sobre la comunicación

Con respecto a esta competencia encontramos la percepción de buena comunicación por parte de los docentes. Esta comunicación se relacionaba con la sensación de una cercanía relacional con los estudiantes, la cual se interpretaba como positiva para el aprendizaje integral de éstos.

Con respecto a estos resultados cabe destacar dos cuestiones. En primer lugar, el hecho de interpretar la competencia comunicativa con la relación interpersonal con el estudiante, ha podido interferir en la interpretación de los docentes sobre esta competencia. Así, la comunicación oral, su técnica y estrategias, quedaron en un segundo plano en lo que respecta a los datos recogidos. Por ello, creemos que cabría profundizar más en este aspecto de la competencia docente. En segundo lugar, hallamos algunas referencias a los escenarios o contextos indicativos de una peor comunicación con los estudiantes. Estos estaban relacionados con el hecho de ocupar aulas con una gran cantidad de estudiantes o con el tipo de estudios. De nuevo, creemos que una mayor profundización en esta área nos llevaría a un mejor diagnóstico sobre las necesidades de los docentes con respecto a la competencia comunicativa. De hecho, encontramos la opinión de algunos profesores referente a la necesidad de desarrollar habilidades comunicativas en el aula, la comunicación oral en el aula. Por ello, estas dos cuestiones podrían ser profundizadas, a pesar de la buena valoración por parte de los docentes entrevistados.

Así, se trata de lograr una comunicación en interacción, sin volver a la concepción clásica de comunicación unidireccional (A Fernández-March, Maiques, y Ábalos, 2012). Aun y todo, el docente habrá de dominar la competencia comunicativa con el fin de proponer, motivar, apoyar y seguir los aprendizajes de los estudiantes, escucharles y hacerse comprender, como vía básica para una enseñanza-aprendizaje eficaces.

Así, la competencia comunicativa supone uno de los ejes del presente modelo, así como de la enseñanza-aprendizaje que, en general, busque aprendizajes significativos. De hecho, existen modelos como el que sigue, que contienen la comunicación como base, distinguiendo dos dimensiones en la enseñanza-aprendizaje:

> La primera hace referencia a los aspectos contextuales y situacionales, en el que va a tener lugar la comunicación didáctica. La segunda, la comunicación didáctica está enfocada a los procesos reales del aula, es decir, a lo que Jackson (1991) denomina fase interactiva de la enseñanza. En esta dimensión, siguiendo a Zacks y Tversky (2001) distinguimos un eje vertical o temporal en que situamos las subdimensiones molares (fases y episodios en que se divide la clase), y un eje horizontal o funcional en el que situamos las subdimensiones moleculares (métodos, medios de comunicación e interacciones sociales) (Cid, Zabalza, y Doval, 2012, p. 87).

Por todo ello, recomendaríamos profundizar en el diagnóstico sobre las técnicas de comunicación oral de los docentes de las universidades de aplicación, siendo el aspecto de esta competencia que no ha logrado ser analizado mediante el estudio cualitativo.

8.3.4.1 Sugerencias y Aplicaciones Prácticas sobre los resultados relacionados con la aplicación de la "comunicación e interacción con el estudiante".

Si bien encontramos que esta competencia es la percibida con un mejor desempeño por parte de los docentes entrevistados, su perfeccionamiento también debe tenerse en cuenta. Por ello, propondríamos:

- Asesorar o desarrollar habilidades comunicativas en los docentes para la mejora continua de esta competencia. El fomento de la interacción docente-estudiante tiene beneficios claros sobre el seguimiento de los aprendizajes. Sin embargo, lograr una escucha activa y una comunicación clara, académica y pedagógica, son cuestiones que no aparecen tanto en el discurso de los docentes y que por ello, proponemos fomentar.
- Para ello, sugerimos el desarrollo de esta competencia tanto mediante formaciones específicas desde los centros de innovación, como integrada en la formación continua de las facultades.

En definitiva, se trataría de asegurar las vías mediante las cuales estamos trabajando por una comunicación e interacción eficaces.

8.3.5 Sobre evaluación de los aprendizajes

En cuanto al proceso de evaluación de la enseñanza-aprendizaje que realizan los docentes entrevistados, podemos decir que se han encontrado avances con respecto a lo que comúnmente se detecta como "enseñanza tradicional". Así, se encuentran cambios en el modo de calificar a los estudiantes. Cambios en la manera de calificar debido a la inclusión de más de una evaluación, a veces incluso con reemplazo de la calificación si se consigue progreso en la materia. Aparece también la retroalimentación de aprendizajes y avances de los estudiantes, la introducción de más de una prueba de evaluación en forma de evaluación continua, o evaluando más de un aspecto de los aprendizajes mediante la utilización de distintos tipos de instrumentos. Otros progresos vienen dados por la explicitación de los criterios de evaluación, también con el fin de aportar transparencia al proceso. Asimismo, encontramos la introducción de otros agentes de evaluación (autoevaluación, coevaluación…) como otro avance a destacar.

Por tanto, encontramos que los avances como los citados son reconocidos como desempeños docentes que llevan hacia el aprendizaje significativo del estudiante. Por ejemplo, el hecho de realizar más de una evaluación muestra un progreso en el modo de comprender la enseñanza-aprendizaje. Asimismo, explicitar lo que se esperará del desempeño del estudiante en una prueba evaluativa, a pesar de parecer una cuestión lógica hoy en día, es un elemento que también denota un enfoque más relacionado con el aprendizaje significativo.

Además, la retroalimentación de los avances en el aprendizaje del estudiante muestra la interpretación del aprendizaje como algo progresivo que el docente ha de trabajar para lograr en los estudiantes una profundización y dominio de distintas competencias que han de desarrollarse a partir de su guía o seguimiento. Conjuntamente, llevar a cabo este seguimiento del estudiante nos indica que está solicitando a éste que construya, que elabore tareas que requieren de cierta profundización o significación en el aprendizaje.

Por ello, no podemos garantizar a partir de los resultados obtenidos que se esté llevando a cabo una retroalimentación de los estudiantes de manera correcta, recomendable, o siguiendo todos los requisitos que debería tal seguimiento. Sin embargo, el simple hecho de encontrar docentes que realizan más de una prueba evaluativa, que se paran a explicar al estudiante en qué debería mejorar, y después se fija en los mismos criterios evaluativos en una prueba posterior, nos está indicando ciertos avances en esta competencia docente, hacia un desempeño más de tipo constructivista de la enseñanza-aprendizaje.

Por supuesto, en este aspecto de la evaluación, encontramos muchas demandas, siendo múltiples los docentes que detectaron la necesidad de mejorar en esta competencia. Diremos en primer lugar que el hecho de detectar esta necesidad, así como de explicitarla en la entrevista, nos parece otro avance de relevancia, debido a que la detección de la necesidad requiere de cierto conocimiento y visión crítica al respecto. Sin embargo, las necesidades detectadas también fueron claras.

Una profesora que opina sobre la retroalimentación, afirma que sus colegas no hacen tal esfuerzo:

> (…) de cómo se evalúa al estudiante, el seguimiento que se les hace…Yo creo que hago un gran esfuerzo comparado con otras colegas, que a lo mejor piden un trabajo y después les ponen la nota no más. Entonces, siento que hay diferencias y que las estudiantes también lo notan. Y que poco a poco también yo he aprendido a hacerlo notar. (11:29)

Se puede inferir de esta cita que, por un lado, la retroalimentación es percibida como un sobreesfuerzo o 'extra', y por otro, que no se trataría de una práctica generalizada. Sin embargo, se trata de una práctica valorada positivamente por los estudiantes, a través de la cual mejoran sus expectativas e interpretación sobre los requerimientos de la materia (Rowan, 2013). Así, el progreso en este aspecto de la competencia docente de evaluación se hace necesario, una vía posible es:

> La integración del enfoque cognitivista y constructivista al feedback en cuanto a los requerimientos de la tarea, tema y contexto, es vital para avanzar en la investigación sobre feedback evaluativo. Realizando esto, se logrará un mejor análisis comprensivo de las respuestas transitorias al feedback (breve o largo dependiendo del contexto) y feedback más estable en respuesta de los individuos, sobre los contextos, relacionado con historias personales o situaciones de feedback, valores, creencias, metas e intereses (Evans, 2013, p. 106)[157]

Así, donde se encontraron mayores demandas fue en el seguimiento del nuevo paradigma o enfoque de enseñanza-aprendizaje emprendido por las universidades. Los docentes detectan, y lo que consideramos más importante, explicitan su falta de dominio o de desempeño de la competencia evaluativa de acuerdo a lo que sería deseable desde un

[157] Integration of cognitivist and constructivist approaches to feedback in terms of the requirements of the task, subject, and context is vital to move the assessment feedback research agenda forward. By doing this, a more comprehensive examination of both transitory responses to feedback (short- or long-lived depending on the context) and those more stable feedback responses of individuals, across contexts, relating to personal histories of feedback situations, values, beliefs, goals, and concerns will be achieved (Evans, 2013, p.106).

enfoque de enseñanza-aprendizaje basado en competencias. La dificultad para cambiar el estilo de prácticas relacionadas con un modelo más tradicional de enseñanza se hace patente. Los razonamientos de los docentes fueron principalmente en la misma línea. Esta iba encaminada a la dificultad percibida y expresada a la hora de realizar un alineamiento de los aprendizajes. Desde la incoherencia entre estrategias y evaluación, uso de pruebas tradicionales, falta de conocimiento o experiencia de cómo hacerlo, etc.

En este sentido, encontramos que efectivamente, la utilización de la evaluación formativa y compartida ayuda a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. De hecho, los puntos fuertes son múltiples, facilitando la implicación, el desempeño de competencias o el aprendizaje autónomo negociación curricular o empleo de metodologías activas. Sin embargo, se encuentra al mismo tiempo que este tipo de evaluación genera en los docentes una percepción de mayor carga de trabajo, peor cuanto mayor sea el grupo de estudiantes o el nivel de hábitos adquiridos en relación a la enseñanza tradicional (López-Pastor, 2011).

Por ello, si bien hemos podido realizar alunas valoraciones positivas de los resultados, y siendo una competencia muy valorada por los docentes, podríamos decir que falta poner en marcha un amplio progreso en la competencia docente de evaluación de los aprendizajes. Vale destacar las demandas en este aspecto por su relevancia en el enfoque de aprendizaje basado en competencias, donde la evaluación se conforma como proceso parte de la enseñanza-aprendizaje (Poblete y Villa, 2011). Asimismo, es uno de los elementos directamente vinculados con la mejora docente (Farhan, 2013).

En general, los resultados se presentan en concordancia con lo hallado por otros autores:

> Este cambio no se ha visto aún reflejado en el sistema de evaluación por competencias de los estudiantes. La evaluación queda relegada a un segundo plano. Esta inquietud nos lleva a trabajar, a los investigadores en educación, sobre la necesidad de revisar los sistemas de evaluación por competencias para que el cambio propuesto sea real y efectivo (Olmos-Miguelánez y Rodríguez-Conde, 2010, p. 1).

Para la mejora de esta competencia, sería recomendable trabajar las actitudes de los docentes para con la evaluación, pues estas tienen un impacto en la implementación de esta competencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Conociendo que dichas prácticas evaluativas suponen una mejor oportunidad de aprendizaje para los estudiantes, trabajar sobre ello deviene fundamental (Fletcher et al., 2012).

Sin embargo, al menos en el contexto español -que en muchas ocasiones estamos equiparando a los avances en Chile-, Ion y Cano (2012, p. 254) hallaron que la oferta formativa de las universidades cubría las necesidades entorno a la planificación o a la compartición de metodologías. Sin embargo, las propuestas en evaluación que se observaron eran claramente limitadas.

Asimismo, Knust y Gómez (2009) enuncian los cambios en evaluación como una de las transformaciones más urgentes en las universidades de América Latina. En concreto, se centran en la adecuación de salas para nuevos tipos de evaluación, así como el uso de las tecnologías para digitalizar y guardar las evidencias de éstas.

8.3.5.1 Sugerencias y Aplicaciones Prácticas sobre los resultados relacionados con la aplicación de la "evaluación de los aprendizajes".

A partir de los resultados obtenidos de la información aportada por los docentes, sugerimos algunas cuestiones para mejorar el desempeño de esta competencia en las instituciones:

- Plantear un procedimiento formativo en la competencia de evaluación de la enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva de alineamiento del aprendizaje, vinculando la planificación y las estrategias a aplicar con la implementación de un proceso evaluativo coherente, riguroso y transparente.
- Apoyar a los docentes para la actualización en técnicas, instrumentos y tipologías de evaluación que van afianzándose como válidas a partir de la investigación y práctica.
- Detectar las prácticas evaluativas tradicionales y su contexto de aplicación actual, con el fin de concienciar y motivar al profesorado, reforzando el apoyo para la implementación progresiva de metodologías evaluativas más eficaces para el aprendizaje profundo de los estudiantes.

8.3.6 Sobre la Reflexión de la propia docencia

Podemos afirmar que esta competencia suscitó la mayor tasa de respuesta por parte de los docentes, tanto en cantidad como en profundización, por lo que consideramos que se trata de una cuestión de gran interés. Consideramos que el elemento principal fue la necesidad –percibida- de espacios para la reflexión (entendidos como espacios y tiempos). Para ello, la institución debería estructurar y sistematizar el desarrollo de esta competencia,

así como clarificar las metas que se requieren de la función docente. De hecho, se señala a la institución sobre la sobrecarga de trabajo en otros ámbitos de la docencia, así como del no reconocimiento de este tipo de prácticas (p.e. prácticas voluntarias de reflexión). Estos aspectos son percibidos como dificultades para la creación de espacios de reflexión y en consecuencia la mejora de la docencia. Por otro lado, pudimos ver que los docentes reconocen la necesidad de mejorar en su desempeño de la competencia reflexiva orientada a la mejora de su docencia (también reflejado en el estudio cuantitativo). Además, opinan que una vía óptima para lograrlo sería el trabajo colegiado, o el trabajo entre pares. Este trabajo con colegas podría relacionarse con estos espacios comunes de reflexión. Contrariamente, hallamos cierto rechazo explícito hacia el trabajo entra pares, relacionado con una visión negativa de la evaluación (juicio, castigo, etc.).

Así, apuntaremos en primer lugar que tanto el docente como la institución aparecen implicados en la competencia reflexiva. Por un lado, el docente es uno de los focos del cambio, pues sus aulas cerradas (y lo que esto representa) dificultan claramente el desarrollo de esta competencia, así como provoca desconfianza entre pares. Para cambiarlo se deberá trabajar cuidadosamente sobre el clima de trabajo y los sistemas de ideas que se ven representadas en la institución (Ramsden, 1992, p. 7). La institución debe en este aspecto cambiar el discurso relativo a la evaluación docente, centrándose en la mejora del desempeño, más que en controlar al profesorado, hacia una evaluación más auténtica (Rueda-Beltrán, 2008, p. 8).

Desde hace años, "Promover la experimentación, la innovación y la difusión y utilización compartida de la información y las mejores prácticas, así como el diálogo sobre políticas en materia de educación" ha sido uno de los objetivos estratégicos pretendidos por la UNESCO (2002). En concordancia, creemos que estamos en lo cierto cuando afirmamos que debe afianzarse una concienciación acerca de la importancia y la práctica en la actividad reflexiva del docente, donde se hace necesario el autoconocimiento sobre lo que uno/a es y practica (Thomas et al., 2014, p. 114).

La contextualización, fundamentación, evolución, impacto, valoración y transferencia de buenas prácticas puede ser una de las vías para la transformación de la práctica docente (Zabalza, 2012). Sin embargo:

> (…) resulta difícil alterar las prácticas, salir de los modelos tradicionales de docencia, si no se alteran las concepciones y creencias sobre la enseñanza,(…), pero resulta igualmente evidente que este ideal solo se podrá conseguir reflexionando sobre las prácticas (…) (Cid, Pérez, y Zabalza, 2013, p. 288).

Para estos procesos, Rodríguez-Espinar (2003) propone la creación de equipos de trabajo que puedan ir especializándose en el desarrollo de distintas competencias. De este modo, podríamos vincular las distintas propuestas con la mejora de la enseñanza-aprendizaje basada en procesos reflexivos.

Con respecto al trabajo entre pares y los resultados obtenidos a partir del estudio, encontramos que las prácticas de observación entre pares ya han sido afianzadas en instituciones educativas en países anglosajones y asiáticos, constituyéndose como una línea de investigación muy amplia (*Classroom peer observation, Lesson study*, etc.). Un ejemplo en educación superior lo encontramos en la Universidad de Harvard, donde se estructuran las visitas entre pares en torno a:

> Una reunión previa para discutir sobre los fines del curso y el lugar de esa sesión de clase dentro de éste; la visita real en un día acordado mutuamente, en el cual las observaciones del colega que visita son recogidas en un protocolo establecido; y una reunión posterior para compartir las reflexiones sobre lo que ocurrió en la clase, qué funcionó, y qué podría ser mejorado (Task Force on Teaching and Career Development, 2007)[158].

Según los resultados obtenidos en ambos estudios, podemos afirmar que queda un largo recorrido en lo que respecta al desempeño de esta competencia. Desde nuestra perspectiva a partir de lo estudiado, así como siguiendo la literatura, propondríamos poner atención al desarrollo de esta competencia desde la institución, con apoyo claro a la profesionalización de los docentes. De hecho, para el desarrollo de esta competencia, las instituciones chilenas requieren de cierto avance estructural, siendo que los docentes en universidades privadas tienen contratos con muchas horas de docencia directa (SIES, 2014).

8.3.6.1 Sugerencias y aplicaciones prácticas de los resultados sobre el apartado: competencia Reflexión e investigación sobre la propia docencia.

A partir de lo mencionado en el punto anterior, podemos concluir que esta competencia necesita de una atención prioritaria como elemento clave a la hora de producir cambios en la enseñanza aprendizaje. Las cuestiones que podrían ser consideradas a partir de los resultados obtenidos irían orientadas hacia:

[158] an advance meeting to discuss the goals of the course and the place of the particular class session within it; the actual visit on a mutually agreed day, in which the observations of the visiting colleague are prompted by an established protocol; and a get-together afterwards to share reflections on what happened in the classroom, what worked, and what might improve.

- La creación de espacios y tiempos específicos para la reflexión y mejora de la docencia. Estos espacios deberían establecerse de manera sistemática, así como basarse en una metodología de trabajo grupal con pares. Además, realizar este trabajo por departamentos permitiría a los grupos establecidos avanzar hacia objetivos comunes.
- Estos espacios deberían estar, al menos al comienzo de la sistematización, apoyados por una persona experta en las metodologías innovadoras pertinentes para el área de conocimiento (podría ser parte del personal de la universidad). Esta persona lideraría al grupo, a fin de formarle también en los procesos reflexivos, las características para su buen funcionamiento, ayudar a la identificación de acciones, toma de decisiones y su puesta en práctica. Así, los distintos grupos podrían definir las prioridades de sus necesidades, así como los métodos y procedimientos a seguir, con el propósito de abordar la mejora de su enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva reflexiva y formativa.
- Tomar el desarrollo de esta competencia como clave y centro para el cambio, incluso a nivel institucional, para el desarrollo de las demás competencias docentes básicas evaluadas. Igualmente, la visibilidad a nivel institucional aportaría confianza y seguridad para el profesorado.

En general, podemos decir que todas las competencias elegidas para el modelo de evaluación de competencias docentes pueden ser consideradas como relevantes desde la perspectiva de los docentes. Tal como pudimos justificar a través de otros modelos (González-Such et al., 1999; López-Cámara et al., 2014; Molenaar et al., 2009; Ortega-Navas, 2010; Tejada, 2009; D. Tigelaar et al., 2004; Torra et al., 2012; Zabalza, 2003), podemos afirmar que estas seis competencias docentes se conforman como básicas para garantizar el desempeño y centrar el desarrollo del profesorado universitarios en el contexto descrito.

Una cuestión de relevancia a tener en cuenta aquí será que, el hecho de afirmar que la evaluación y desarrollo de estas competencias asegurarán un perfil competencial básico del docente, no significa que tengamos que interpretar este desarrollo como un paso "técnico" o una "tecnificación" del rol del docente. Así, debemos asegurar que el desarrollo del docente va más allá de una acumulación de técnicas, en línea con lo estudiado anteriormente en las propuestas tanto de Ramsden (1992) como Schön (1998).

8.4 Discusión en relación al OBJETIVO 5.1.: Describir las percepciones del profesorado acerca del perfil docente propuesto por la universidad y el deseado por los docentes

No fue tarea de esta investigación centrarse en las concepciones del profesorado sobre la enseñanza-aprendizaje. Por ello, el análisis de este punto parecerá superficial a quien verdaderamente haya investigado sobre este tema. Aun y todo, hemos querido analizar los resultados obtenidos de una de las cuestiones planteadas, relacionada con el perfil de docente deseado por el profesorado entrevistado. Las respuestas obtenidas se relacionan inevitablemente con la concepción que tienen estos docentes sobre la docencia.

En los resultados de la presente investigación, encontramos en primer lugar que los docentes dieron la máxima relevancia en sus definiciones al hecho de estar actualizado en la disciplina y en el modo de llevar a cabo la enseñanza-aprendizaje de la misma. Después, la comunicación empática con el estudiante resultó preocupar a los docentes. En general, el profesorado entrevistado se mostró de acuerdo con la medición de todas las competencias docentes evaluadas, que consideraron importantes para su perfil profesional. Por último cabe destacar que hasta 12 docentes enfatizaron sobre la reflexión sobre la propia práctica.

El hecho de estar actualizado en la disciplina que uno ha de enseñar fue una cuestión planteada previamente al diseño del modelo de competencias docentes. Relacionado con esto encontramos que uno de los indicadores de buena docencia hoy en día, también es el interés por el propio desarrollo profesional (Chung, Darling-Hammond, y Adamson, 2015). Sin embargo, en el presente estudio no se tuvo en cuenta debido a que las universidades de aplicación que su medición correspondía a otras entidades universitarias en otros momentos e instancias. Aun así, encontramos que para los docentes es una cuestión primordial de la que considerar su medición y puesta al día. Por ello, podríamos plantearnos que presentar mediciones de sobre esta variable podrían ser de interés para el modelo.

Asimismo, hallamos que el modo de enseñar su disciplina resulta de gran relevancia para los docentes entrevistados. En esta línea, tal como justificamos con el presente modelo, sabemos hoy que el modo de conceptualizar e implementar la enseñanza por parte del profesor influye en el modo de aprendizaje –superficial o profundo- del estudiante (Hernández-Pina, 2002; Marton y Säljö, 1976b).

Asimismo, los docentes que enfocan su enseñanza de manera inductiva fomentan aprendizajes profundos en sus estudiantes, respondiendo a enfoques ya clásicos relacionados con el “aprender haciendo” y la reflexión a partir de la experiencia (Bain y Zimmerman, 2009).

Así, creemos que para llevar al estudiante a tales aprendizajes el docente universitario ha de dominar la disciplina de estudio, como vía para diseñar los mejores escenarios de aprendizaje contextualizado.

Al mismo tiempo, encontramos que no solamente son las metodologías llamadas activas las que crearían la concepción de "buen profesor". De hecho, existen estudios que muestran que en ocasiones también métodos de enseñanza más relacionados con el contenido son aún valorados por los estudiantes (Cid et al., 2013). Sin embargo, queremos hacer hincapié en esas cuestiones relacionadas con la relación interpersonal docente-estudiante. Y es que el apoyo al estudiante se establece como otra de las funciones consideradas por los docentes como determinantes de una buena docencia.

Tal como defienden y postulan mucho modelos de desarrollo y evaluación de la docencia, el apoyo y seguimiento al estudiante en su proceso de aprendizaje mediante los medios oportunos supone una aportación primordial (D. Tigelaar et al., 2004). Asimismo, se trata de un área en constante evolución y posibilidades a partir de la influencia de las tecnologías en la enseñanza-aprendizaje, y por ello un área que ha de tenerse en cuenta para la investigación en este tema (Tejada, 2009).

Por otro lado, cabría destacar la necesidad de respuesta a la diversidad puntualizada por los docentes. Los profesores explican que puede deberse tanto al contexto de heterogeneidad de alumnado que ingresa en la universidad, como al contexto multicultural que vive, sobre todo, la universidad 1. Estos aspectos ponen de manifiesto una necesidad de desarrollo profesional específico en estos aspectos para los docentes de estas universidades. Así, esta competencia se convierte, a ojos del profesorado, en un elemento relevante a la hora de desempeñar su docencia, dadas las características contextuales de la institución y de las personas que acuden al mismo a formarse. Elementos como la equidad, la inclusión, o la atención a la diversidad cultural se convierten en claves para estos profesores (Giroux, 1990).

En definitiva, y siguiendo a Feixas (2004) podemos afirmar, por un lado, que existen múltiples factores de distinta índole (personal, familiar, institucional, contextual, social) que pueden influenciar el desarrollo profesional del docente. Por otro, que no existe un perfil de docente ideal. La propuesta en consonancia para la evaluación y formación del profesorado universitario sería "identificar las actuaciones del profesor" (p. 52) para con ello ser capaces de caracterizar las diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje.

8.4.1 Sugerencias y Aplicaciones Prácticas sobre los resultados relacionados con la definición del perfil docente

Las propuestas relacionadas con los resultados de este apartado irían encaminados hacia:

- El aseguramiento de la calidad en las competencias relacionadas con la disciplina que imparte el docente. Así, la actualización en la disciplina mediante procesos de actualización a nivel departamental (flexibilidad para la formación específica de los docentes en cursos y/o Máster, formación entre pares, procesos de reciclaje, estancias en otras universidades, fomento de la investigación relacionada con la disciplina, etc.) debe ser valorada. Al mismo tiempo, esta actualización deberá ser exigida como requisito indispensable para la docencia, proporcionando vías para la mejora y actualización de los docentes.
- De nuevo aparecen las necesidades relacionadas con la reflexión y mejora de la práctica docente, por lo que repetiríamos las sugerencias relacionadas con la competencia "Reflexión e investigación sobre la propia docencia" (p.422).
- Formar al profesorado en las bases para dar una adecuada respuesta y atención a la diversidad.

8.5 Discusión en relación al OBJETIVO 5.2.: Describir las opiniones del profesorado sobre los procesos de evaluación docente universitarios.

Como principal resultado acerca de este aspecto encontramos que los docentes demandan un proceso de evaluación donde la evaluación se relacione con una retroalimentación, un seguimiento, una formación. Así, manifiestan desmotivación ante la evaluación aislada, la cual se siente como amenazadora y poco transparente. No son considerados como un sistema útil ni por los docentes ni por los estudiantes (De Miguel, 1998). Además, la percepción negativa de la evaluación se ve asociada con la falta de retroalimentación y orientación hacia la mejora. Por ello, encontramos que, tal como indican autores como Danielson (2011), involucrar a los docentes en el proceso se hace prioritario.

En esta línea, Ostovar-Namaghi (2010, p. 1506) postula dos claras cuestiones a evitar en la formación docente: la dependencia de una única fuente de información, justificada con nuestra propuesta de 360º; y centrarse en la evaluación sumativa para juzgar, que afrontamos proponiendo resultados que posibiliten una formación *ad hoc.*

Así, la formación se posiciona como aspecto crucial para el desarrollo de los docentes en sus funciones de enseñanza-aprendizaje (Raposo y González, 2010). Sin embargo, en muchas instituciones se exige cierto desempeño a los docentes sin garantizar su formación en el mismo. Así, muchos docentes acaban reproduciendo metodologías con las que ellos mismos fueron enseñados (Gossman, 2008). Continuar con una enseñanza tradicional que no sea eficaz ni efectiva no constituye una manera de ayudar a los estudiantes a aprender y, además, resulta en "una trágica pérdida de conocimiento, experiencia, juventud, tiempo y capacidad" (Ramsden, 1992, p. 3).

En consecuencia, una estrategia evaluativa para promover la mejora, así como la formación del profesorado se configuran como aspectos primordiales para la calidad de la enseñanza en educación superior (Víctor Álvarez-Rojo, Romero, Flores, Rodríguez-Santero, y Clares, 2011; De Miguel, 2003a). Debemos tener en cuenta que el propósito evaluador a la hora de valorar el desempeño del profesorado debe ir orientado siempre a "la mejora de la calidad de la enseñanza, el desarrollo profesional del docente, el reconocimiento social y económico de su labor, el control y consiguiente petición de responsabilidades, la selección de profesores" (Mateo, Escudero, De Miguel, Mora, y Rodríguez, 1996, p. 81). Además, es que los propios docentes demandan formación para hacer frente a las demandas cambiantes de la sociedad del conocimiento, tanto en esta como en otras investigaciones (Villa et al., 2015).

Toda esta configuración requiere de un cambio de cultura, desde la organización de las titulaciones hasta el papel que tiene la universidad como agente social. Esta misión requiere de profesores con determinadas competencias para garantizar que esta nueva estructura alcance el aprendizaje de los estudiantes (Pérez-Cabaní, Juandó, y Palma, 2014). En esta línea existen trabajos como el de Knol, Veld, Vorst, van Driel, y Mellenbergh (2013), quienes proponen la combinación de la evaluación por parte de los estudiantes con un asesoramiento colaborativo al docente. Así, se conforman vías para vincular la evaluación con la formación del docente, y que esta sea más útil y válida tanto para su desarrollo profesional como para su enseñanza.

Además, a partir del resultado claro de que es necesaria la evaluación vinculada con la formación docente, cabe especificar en qué términos y aspectos ha de darse esta formación. Como resultados del presente estudio encontramos que los docentes nombraron prioritariamente dos, el refuerzo en áreas específicas y el acompañamiento docente. Así, se refleja de nuevo el trabajo entre pares como propuesta para la mejora.

En cuanto a las formaciones específicas, se trata de un ámbito que ha traído bastante controversia a lo largo de los últimos años de aplicación del enfoque. Así, existen discrepancias en cuestiones como las diferencias entre disciplinas, entre áreas de conocimiento, entre cursos, entre números de alumnos por aula, en si el personal de ciencias de la educación está capacitado para la formación de todos los docentes, etc. De este modo, determinar prioridades y vías para la formación docente se complica. Aun y todo, se trata de una de las vías esenciales para la formación y profesionalización docente (Vez y Montero, 2005). Por otro lado, además de la oferta formativa, también se ha de poner hincapié en los formatos y metodologías utilizadas para fomentar la innovación en la cultura docente del profesorado (Ion y Cano, 2012).

En lo que respecta a otras consecuencias de la evaluación docente, encontramos opiniones acerca de la incentivación de la buena docencia, así como sobre los efectos de las evaluaciones negativas. En primer lugar, comentaremos los resultados referentes a la incentivación de la buena docencia. En este caso, los resultados se refirieron a que los docentes querrían ser mejor incentivados por su docencia. Hay distintas cuestiones por las que perciben no estar de acuerdo con el modo de impulsarla.

Primero, porque los docentes sienten que solamente es la investigación del docente la que se está teniendo en cuenta para valorar su docencia. Recientemente, se comienza a estudiar el impacto de la investigación en la docencia, creándose herramientas para su medición con ciertos resultados positivos (Díaz-Costa, Fernández-Cano, Faouzi, y Henríquez, 2015). Además, podemos decir hoy que la investigación por parte del docente impacta de manera positiva en su docencia, situando significativamente en peor desempeño a los docentes que no investigan (García-Gallego, Georgantzis, Martín-Montaner, y Pérez-Amaral, 2015).

Sin embargo, el hecho de detectar dónde y en qué términos deben y pueden mejorar los docentes estaría más ligado con su función como docente. Por ello, son múltiples los estudios en los últimos años referentes a los peligros de sólo valorar la investigación como elemento predictor de una buena docencia (Brew, 2010; De Miguel, 1998; Marsh y Hattie, 2002; Villa, 2008). Dar total peso a la carrera investigadora crea una desigualdad percibida sobre los criterios de calidad. De hecho, un ejemplo conocido es la Universidad de Harvard, que cambió su estrategia al darse cuenta de que habían dejado la docencia de lado enfatizando en exceso los incentivos a la investigación (Task Force on Teaching and Career Development, 2007).

Según los resultados del presente estudio, el posicionamiento de las evaluaciones docentes hacia criterios únicamente investigativos, provoca en éstos una clara desmotivación. En relación con lo anterior, Hernández-Pina (2002) recomienda a las instituciones la creación de espacios para la relación sinérgica docencia-investigación, así como profundización en la investigación sobre los perfiles investigadores docentes. Encontrar una estrategia de equilibro entre ambas se hace necesario (Danø y Stensaker, 2007), lo que a partir de esta investigación podemos afirmar que es una cuestión ineludible.

Por contra, en los resultados de la presente investigación fueron las buenas prácticas y el trabajo colaborativo entre pares las que se determinaron como metodologías evaluativas conducentes a la reflexión del docente, relacionadas además con su mejora (Gutiérrez et al., 2012).

Otra cuestión responde a la incentivación de la docencia. En Chile existen algunas respuestas económicas a la buena evaluación docente (Acuña, 2015). Sin embargo, en el caso de nuestros resultados, los docentes no estaban tan orientados a la incentivación económica como de valoración de la docencia. En este sentido, la incentivación más valorada fue la mejora de la categoría profesional y el tiempo, no siendo directamente la incentivación económica la más mencionada (si bien las nombradas son formas de inversión económica para la universidad). De hecho, se detectó un problema con la no incentivación del profesorado "adjunto". Estos docentes percibían que, dado que la incentivación se realiza vía resultados investigativos, desde su categoría profesional –que no dejaba espacio a la investigación, su labor es fundamentalmente docente- sus posibilidades de incentivo se veían bloqueadas. Por ello, se hace necesario encontrar modos de estimular al profesorado para lograr la mejora en la calidad de su desempeño (Hallinger, 2010; Sartori, Tacconi, y Caputo, 2015).

Además, en consecuencia a la incentivación de la investigación como vía también para la categorización docente, encontramos docentes que claramente reconocieron haber enfocado su carrera profesional hacia la investigación, consciente del detrimento que esto está suponiendo en su docencia. Su justificación de que el desarrollo profesional del docente está enfocado hacia su carrera investigadora, se encuentra en relación con lo comentado hasta ahora sobre este aspecto. Por ello, podríamos afirmar que al menos en modo preventivo, las instituciones deberían comenzar a plantear una estrategia en la que poder combinar ambas funciones del profesorado.

En lo que respecta a la reprobación, en general los docentes estaban de acuerdo con las consecuencias negativas derivadas de una mala docencia. Sin embargo, explicitaron la

necesidad de que la institución garantice la posibilidad de mejora, no utilizando únicamente mecanismos de control.

En definitiva, crear un sistema de evaluación vinculado con la formación y desarrollo profesional docente deviene en una cuestión primordial. Además, que esta evaluación y mejora docente sean reflejadas en la valoración para la carrera docente se hace necesaria desde esta perspectiva. Así, definir el rol que va a tener verdaderamente la función docente en la institución se debe traducir en incentivar al profesorado en su carrera profesional. De este modo, estaremos garantizando docentes que mejoran de manera continua su desempeño, y con ello, estaremos de nuevo ayudando a la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

8.5.1 Sugerencias y Aplicaciones Prácticas relacionados con la opinión del profesorado sobre la evaluación docente

A partir de los resultados obtenidos sobre las consecuencias que el profesorado entrevistado cree que debería tener la evaluación docente, proponemos

- Crear a nivel institucional un plan de formación docente vinculado de manera directa con la evaluación de la docencia.
- Retroalimentar al docente en su evaluación, proponerle la formación más ajustada a sus resultados evaluativos, así como llevar un seguimiento de sus avances, propuestas y dudas. Cuidar desde la institución tanto el proceso evaluativo como formativo, fomentando una actitud de aceptación y motivación por parte de los docentes.
- Plantear una categorización de la función docente equivalente a la función investigadora, donde los méritos en la docencia se vean reconocidos e incentivados por distintas vías.
- Asegurar la facilitación de todos los medios posibles para garantizar una docencia de calidad (obligatoriedad de la formación en ciertos casos, otros métodos de evaluación, etc.), tras lo cual poder estar en posición de tomar decisiones con consecuencias no positivas para el docente con evaluaciones negativas de manera reiterada.

8.6 Discusión en relación al OBJETIVO 6: Proponer cambios y mejoras al modelo de competencias docentes a partir del análisis de datos del estudio cualitativo.

De nuevo en un intento de que la investigación realizada tenga una aplicabilidad real en el contexto de estudio, hemos detallado a lo largo de este capítulo diferente sugerencias y aplicaciones prácticas. Estas sugerencias tienen la intención de poder servir como orientaciones para la mejora en las aplicaciones y sistematización del modelo de evaluación de competencias docentes en educación superior.

Tanto desde el enfoque de la herramienta y las distintas fuentes evaluadoras, como sobre su contenido y las distintas competencias, así como en relación a los procedimientos de aplicación, hemos podido analizar los resultados que nos llevan a posibles mejoras. Estas mejoras resultantes son coherentes con las necesidades de las instituciones educativas universitarias. Las necesidades no dejan de indicar las demandas percibidas por los docentes, quienes son parte protagonista en el proceso analizado. Por ello, escuchar y responder a sus opiniones, en coherencia con los objetivos pretendidos por la institución, se articula como vía para la sistematización real de un procedimiento como el que validamos en la presente investigación. En definitiva, volvemos a los criterios orientados a la búsqueda de la mejora de la calidad de la institución. En relación con ello, ya han sido justificadas las razones por las que priorizar las metas orientadas a la mejora frente a las orientadas a la pura rendición de cuentas, por lo que volver sobre este criterio nos parecería redundante.

En general, podemos afirmar que han sido respetados y cumplidos la mayor parte de principios necesarios a la hora de realizar y aplicar un sistema de evaluación docente (que hemos comparado con Pratt, 1997), que ha sido validada la herramienta de evaluación de competencias docentes en educación superior, y que hemos obtenido la información necesaria para su sistematización en las instituciones. Ahora, cabe destacar que se dieron limitaciones a lo largo del proceso investigativo. Derivado de éstas, encontramos recomendaciones elementales para futuras investigaciones en el tema de estudio. Por ello, presentamos en el siguiente capítulo el análisis de estas cuestiones, así las conclusiones a las que ha podido llegar esta investigación y su autora.

CONCLUSIONES: CAPÍTULO IX

LIMITACIONES, PROSPECTIVA Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

Como último apartado de este trabajo presentamos las limitaciones consiguientes de diversas dificultades halladas en el estudio. Junto a las limitaciones se presentan algunas visualizaciones y propuestas para futuras investigaciones relacionadas con este campo. Por último, hemos querido plasmar las conclusiones generales que surgen de la reflexión sobre la investigación realizada.

9.1 Limitaciones y prospectiva de la investigación

Encontramos algunas limitaciones en el estudio que pretendemos analizar en el presente apartado, con la intención de diagnosticar los puntos débiles de la misma, y con ello hallar posibles mejoras para futuras investigaciones similares:

- El **enfoque** de aprendizaje basado en competencias puede responder a las necesidades de cambio en la enseñanza ya detectadas desde principios del siglo XX con autores clásicos (como Dewey, Freinet, etc.). Relacionado con ello, el enfoque de evaluación y desarrollo de la docencia basado en competencias puede responder perfectamente a las necesidades detectadas. Si bien se puede afirmar lo anterior, la deriva de la enseñanza-aprendizaje hacia un cumplimiento de estándares "encorsetados" puede suponer una perversión de este enfoque, así como a todo lo que se lleva más de cien años proponiendo (Jover y García-Fernández, 2015). Por ello, y a pesar de que con el sistema presentado se trató de considerar la verdadera valía de este enfoque, cabe destacar que, del mismo modo, próximas aplicaciones deberían poner atención sobre este aspecto.

Asimismo, se hallaron **limitaciones metodológicas** en el proceso de investigación:

- Primero, una de las principales limitaciones en relación a la metodología del presente estudio es que todos los datos obtenidos responden a **auto-percepciones**, valoraciones perceptuales, valoraciones basadas en lo que las distintas fuentes perciben, opinan o valoran acerca de las cuestiones planteadas. Tanto en el estudio cuantitativo como en el cualitativo, los resultados obtenidos y, por tanto, el análisis de los resultados de la presente investigación se basan en percepciones u opiniones de las personas que respondieron, por un lado, al cuestionario de evaluación (docentes, estudiantes, pares, directores/as, decanos/as) y, por otro lado, a la entrevista en profundidad sobre la evaluación realizada (docentes participantes).

Con el fin de enfrentar las limitaciones lógicas de los métodos de recogida de datos utilizados, recomendaríamos para futuras investigaciones la utilización de otros métodos de recogida de datos para la evaluación, combinados y combinables con el sistema aplicado. Para ello, se encuentran necesarios otros recursos informativos basados en otras fuentes y tipos de datos que midan la evaluación docente (observación directa, observación indirecta, análisis de documentos, participación en la comunidad universitaria, etc.). Así, la determinación de la adquisición de las distintas competencias podría ser mejor garantizada. Proponemos para ello trabajar en línea con la elaboración de programas de evaluación de competencias (Liesbeth K.J. Baartman et al., 2007) y; utilizar la entrevista como vía para contrastar los resultados, así como para realizar un seguimiento del proceso de aplicación del sistema de evaluación.

- Segundo, nos centraremos en el **diseño del instrumento**. Las competencias seleccionadas para el modelo fueron justificadas como básicas para un perfil docente que responda a las necesidades actuales de la enseñanza-aprendizaje en educación superior. Sin embargo, a partir de los resultados podemos inferir que algunas de las competencias descartadas desde un principio por diferentes motivos deberían ser reconsideradas. En este sentido y en primer lugar, encontramos la actualización en la disciplina de especialización del docente. Los resultados del estudio cualitativo apoyaron la idea de que, en las universidades de aplicación de la presente investigación, los docentes tenían la percepción de que el profesorado no estaba siempre actualizado en su disciplina.

  Otra de las competencias que podrían haberse tenido en cuenta según lo obtenido a partir de los resultados es el trabajo en equipo o trabajo colegiado entre colegas. No pretendemos afirmar que se trate de una competencia necesaria como tal en el modelo, pero sí observamos que el trabajo colegiado aparece en cuantiosas ocasiones vinculado a la reflexión y mejora de la enseñanza-aprendizaje, así como a las valoraciones acerca de la evaluación por parte de los pares en el sistema de evaluación de 360º validado. Por ello, considerar el trabajo entre colegas es una de las necesidades detectadas en el análisis de la presente investigación. Diseñar el modo de afrontar dicha demanda ha sido abordado levemente en la presente investigación, por lo que queda abierto a posteriores profundizaciones al respecto.

  Otra cuestión relacionada con el diseño del instrumento estaría vinculada con la dimensionalidad del cuestionario de evaluación. Así, el modelo presentado defiende un enfoque multi-dimensional de la evaluación del profesor. Por este motivo, no se incluyó ningún ítem que recogiera una interpretación global sobre la docencia del/la profesor/a. Sin embargo, algunas investigaciones sugieren la integración de una valoración uni-

dimensional de la evaluación docente con el fin de "ayudar a identificar aquellos ítems que reflejan los aspectos más integradores o globales de la competencia docente según los alumnos" (Apodaca y Grad, 2002, p. 406).

También relacionada con el diseño, encontramos que es importante la coherencia entre metodología de aula y la evaluación docente. Así, el cambio debe ir de la mano entre ambas, con el fin de que la comprensión del cuestionario vaya acorde a lo que se está llevando a cabo en el aula (Villa, 2015). Por ello, una limitación del presente estudio es que no tenemos la garantía de que todos los docentes participantes estén aplicando el enfoque de aprendizaje basado en competencias. De este modo, la comprensión por parte de los estudiantes de las preguntas de la herramienta podría haber sido limitada.

- Tercero, hallamos limitaciones en la **concreción de las respuestas** obtenidas para el análisis. Específicamente, descubrimos que las autoevaluaciones de los docentes eran elevadas en comparación con las valoraciones de los estudiantes. Asimismo, otras fuentes como los directores o los decanos también proporcionaron altas puntuaciones.

  Ya discutimos en el apartado anterior la pertinencia de las fuentes, así como la recomendación de su implicación en el conocimiento de la función docente. Además, añadiríamos que los procesos de sensibilización serían esenciales para un proceso de investigación de esta índole (Benilde García, Valencia, y Pineda, 2012).

- Cuarto, encontramos limitaciones en los instrumentos utilizados para el **análisis de los datos** obtenidos. En cuanto al análisis cuantitativo, el empleo del análisis factorial conlleva ciertas limitaciones. En primer lugar, el hecho de crear agrupaciones de ítems que son después interpretadas puede tener críticas claras acerca de la relación real entre la agrupación de dimensiones y la dimensión teórica definida por el/la autor/a. Además, es conocido que un análisis factorial trata las variables como variables continuas, y que nuestra escala se diseñó con formato de respuesta en escala Likert (en este caso de 1 a 6), es decir, con variables ordinales. Usualmente se trata de un "fallo" aceptado por la comunidad científica. Sin embargo, cabe destacar aquí que se trata de una limitación en cuanto al tratamiento estadístico de los datos. Asimismo, el análisis de datos a través del software SPSS Amos contiene ciertas limitaciones. Es sabido que este software no permite el uso de ceros (valores perdidos) en su análisis, por lo que estos han de ser borrados previa obtención de resultados. De esta manera, perdemos cierta cantidad de muestra participante, así como desaprovechamos la posibilidad de analizar el posible significado de estas respuestas no válidas. Por ello, el instrumento de análisis utilizado nos limita en la total interpretación de los resultados obtenidos.

Para el afrontamiento de ambas limitaciones, podría ser recomendable utilizar otro software que permita 1) el tratamiento de variables ordinales como tales para un análisis factorial confirmatorio y 2) el tratamiento de valores perdidos (*missing values*) que permitan hacer un uso máximo de la información. Para ello, recomendaríamos utilizar otro software para el análisis, como el *Mplus*, el cual responde a estas necesidades (análisis mediante "Item-Response Theory (IRT)" y tratamiento de valores perdidos). Sin embargo, para la actual investigación no se dispuso del software por falta de financiación, por lo que se declinó su utilización.

- Quinto, otra limitación en los instrumentos de análisis de datos utilizados se encuentran en el **análisis de fiabilidad**. La utilización de la prueba de fiabilidad mediante el estadístico Alfa de Cronbach tiene múltiples detractores en la comunidad científica. Una de las críticas es que los resultados mejoran considerablemente cuanto mayor es la muestra. Así, los resultados positivos procedentes de esta prueba podrían estar relacionados con la amplia muestra obtenida para el análisis. Las debilidades de este tipo de pruebas fueron mejoradas mediante otros análisis más aceptados, como el Análisis Factorial Confirmatorio, cuyo ajuste de modelo y pruebas de comparación entre modelos nos aportan datos para conocer si estamos midiendo de manera fiable las variables. En la actualidad, estos análisis son más recomendados por los expertos en esta área, por lo que se pudo solventar la limitación anterior, lo cual se recomienda considerar igualmente en investigaciones futuras.
- Sexto, la **metodología de análisis cualitativo** utilizada posee asimismo ciertas limitaciones. El análisis de contenido realizado ha seguido una metodología sistemática. Aun y todo, esta metodología contiene limitaciones relacionadas con las preconcepciones del investigador sobre los datos obtenidos, así como la concepción epistemológica del tema de investigación (Samuelowicz y Bain, 2001). Estas son cuestiones que claramente pueden influir en los resultados restando objetividad.

  Sin embargo, los enfoques más recientes en metodología cualitativa, con una línea constructivista, abogan por re-situar al investigador como parte del estudio. Además, desde la teorización como meta se asume que la teoría previa influye en la interpretación de los resultados. No obstante, el análisis trata de ir y volver de manera continua de los datos a la teoría y viceversa, con el fin de reducir la influencia de las preconcepciones (Charmaz, 2006).

  Asimismo, también se encuentran algunas limitaciones en la aplicación procedimental de la teoría fundamentada. En concreto, podríamos criticar que para la definición de los

códigos podría haberse utilizado una voz más directa y abierta, tal como recomiendan los autores. Asimismo, la creación de modelos teóricos a partir de los datos no pudo realizarse en todos los temas analizados. Ambos aspectos podrían ser mejorados mediante una profundización en el trabajo con los códigos selectivos.

De la misma manera, la reflexión sincrónica con los fundamentos teóricos relacionados con el tema, podrían haber ayudado a la elaboración de teoría fundamentada en los datos. Aun y todo, el análisis ha podido alcanzar cuestiones profundas sobre los conceptos objeto de estudio. Desde nuestra perspectiva, y de esta manera, se han alcanzado resultados más profundos y útiles para el campo de investigación en comparación a los que hubiéramos podido obtener tras el uso de un análisis de contenido común. Considerando lo mencionado anteriormente, recomendaciones para posteriores investigaciones apuntarían hacia la profesionalización en la técnica de teoría fundamentada, con el fin de alcanzar resultados más valiosos para el área de estudio.

- Séptimo, las limitaciones financieras y temporales de la investigación impidieron ir más allá con la profundización en **la formación docente**. Después de lo estudiado, consideramos que la vinculación entre evaluación y formación docentes es una de las claves conducentes a la mejora de la enseñanza. Sin embargo, en esta investigación no se ha realizado un análisis entre la evaluación y la formación[159], ni se ha presentado un diseño e implementación de la formación basada en este modelo. Vincular la investigación actual con un diseño y aplicación de una formación *ad hoc,* así como la posterior evaluación de las competencias docentes y su comparativa, serían objetivos claros derivados de la presente investigación y que aportarían grandes avances al tema de estudio.

[159] A pesar de que se intentó vincular, generando resultados de la evaluación para los docentes que iban en una línea de fortalezas y debilidades/competencias docentes a mejorar.

9.2 Conclusiones de la investigación

Tras las ideas discutidas en el Capítulo 8, a continuación se presenta una síntesis, desde una visión personal, de los aspectos clave y valoraciones generales que ha aportado la investigación presentada. Con el fin de dar un enfoque conclusivo a este apartado, se presentan algunas reflexiones sobre el marco, otras sobre los resultados analizados, o sobre los contextos educativos actuales y de futuro.

1. A través de un modelo de evaluación de las competencias docentes se ha podido validar una herramienta que considero abre un nuevo camino en la evaluación y formación docentes de las universidades de aplicación. Creo que aportar un sistema válido que posibilita la evaluación formativa (la herramienta generaba un informe de fortalezas y debilidades de indicadores concretos a cada docente) de los docentes, permite o permitirá a la organización comenzar a construir una línea de desarrollo profesional docente más adecuada a las necesidades actuales y futuras de sus instituciones. Más allá de la valoración científica sobre el tema, esa constituye una de las fundamentales aportaciones de este trabajo.
2. Los docentes están de acuerdo y quisieran ser evaluados con más fuentes y por más vías que únicamente el criterio de sus estudiantes, así como sentir que se valora su propio criterio/ autoevaluación. Además, creemos que el modelo contribuye a la fiabilidad de la evaluación a través de la introducción de más fuentes. Relacionado con ello, en este trabajo profundizamos también en algunas necesidades subsiguientes a la introducción de otras vías de evaluación. Con todo, hemos podido dar cuenta de la necesidad de ampliar y enriquecer la evaluación docente universitaria, así como algunas opciones o posibilidades que serían aceptadas. Dos grandes demandas con respecto a las fuentes fueron: el emplazamiento del director de departamento como protagonista del seguimiento del desempeño docente y la detección del trabajo colegiado como una de las claves para la mejora docente.
3. En contraposición, se encontró que los docentes demandan conocimiento de otras fuentes evaluadoras sobre su trabajo como criterio necesario para esta evaluación. De hecho, sienten que las otras fuentes implicadas, como sus jefes más directos o sus colegas, no conocen su labor. La detección y propuesta de trabajo colegiado o colaboración entre pares es uno de los grandes temas que deja abiertos este trabajo. Así, encontramos la aceptación y motivación de muchos docentes por trabajar en equipo. Este construir juntos

se plantea en línea con la necesidad de responder a una enseñanza que garantice el aprendizaje integral.

Al mismo tiempo y enfrentado con lo anterior se halló que existe cierta reticencia a compartir con los colegas. Así, la tradición de la enseñanza en educación superior –al menos en los países estudiados- en la que el aula está cerrada, y lo que en ella acontece no es observado por nadie más, impide la concepción de la docencia como una tarea compartida. El recelo de compartir las propias debilidades y miedos ralentiza las posibilidades de implantación real del enfoque de aprendizaje basado en competencias, marco que requiere de marcarse metas comunes, de trabajar por la autonomía del estudiante e integralidad de sus aprendizajes. Este es uno de los resultados de la investigación presentada a plantearse como factor actual que pudiera crear competitividad y desconfianza en el cuerpo docente, interfiriendo en la sistematización de las evaluaciones y propuestas de desarrollo docente.

4. Por otro lado, la profundización en la percepción del profesorado acerca de todo el proceso ha aportado un análisis sobre cómo cimentar la sistematización de la evaluación docente a nivel universitario con el apoyo del profesorado. Conocer los factores que van a influenciar la institucionalización de un sistema de evaluación del profesorado es imprescindible para que las medidas tomadas sean reales y no queden en mero papel o "planificación estratégica".

   Relacionado con ello, a partir de los resultados de la investigación se evidencia cuán importante puede ser hacer partícipes a los docentes de la aplicación de un sistema como este, su sensibilización, la transparencia y justicia de la evaluación. Analizar su opinión sobre el sistema de evaluación propuesto, así como sobre la función docente, o las metas de su evaluación, es otra de las aportaciones de este trabajo que pueden ayudar a la mejora de la sistematización de la evaluación docente en educación superior (al menos en el contexto aplicado).

5. Específicamente y a colación del trabajo común entre docentes, se ha podido detectar la concepción de la reflexión como arma para la mejora docente. Los docentes identificaron la reflexión como una de las competencias más relevantes, precursora de la mejora de su función en otras áreas de su desempeño. Contrastar con datos esta percepción en el profesorado de estas universidades abre la puerta a la implantación de vías para la reflexión docente basadas en su propio análisis y autoconocimiento, que pueden ser muy valiosas para la mejora de su desempeño.

   La necesidad de sensibilizar y formar a los docentes acerca de la absoluta relevancia y las potencialidades que tiene la reflexión sobre la propia práctica, es otro de los hallazgos de

la presente investigación. Los docentes entrevistados realizaron cierta autocrítica y externalizaron su opinión acerca de la falta de reflexión sobre la propia práctica como docentes. Esto aporta un gran paso para los contextos de aplicación, no teniendo por qué ser así en otras realidades universitarias (como encuentra Cruz (2015) en su reciente trabajo de Tesis, donde halla que los docentes de una facultad de la Universidad del País Vasco consideran que no deben mejorar en nada su docencia). Aun así, anima a seguir vías de evaluación enfocada a la mejora a través de la formación y desarrollo de los docentes.

6. Garantizar que el profesorado universitario reflexione sobre las mejoras que necesitan hacer en su desempeño como docentes, vaya creando redes de trabajo a través de las cuales poder detectar y mejorar su docencia, constituye un gran reto para los organismos responsables y una necesidad para asegurar la calidad de su enseñanza.

   En la misma medida, considero que tanto la formación inicial como la profesionalización docente constituyen vías para mejorar estas cuestiones. Se trata de decisiones para el medio o largo plazo, y no medibles desde un primer "control de calidad", pero que pudieran resultar más coherentes con la mejora de la calidad de la docencia del profesorado y las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Estas opiniones no han podido ser abarcadas en su totalidad, aunque claramente tienen un soporte teórico y empírico que animan a su seguimiento, y en este trabajo se obtienen algunas percepciones en relación clara a ello.

7. Por otro lado, la problemática actual hallada en distintos contextos de la educación superior (tanto europeos como latinoamericanos), relacionada con la aplicación real en el aula del Aprendizaje Basado en Competencias (ABC) tiene como uno de sus pilares centrales el desempeño y desarrollo del profesorado. Esto ha podido ser constatado a partir de la revisión literaria, así como de algunos resultados. Por ejemplo, encontramos que cuando las instituciones apoyaron la implantación de dicho enfoque comenzando por la inversión en la planificación o diseño de la enseñanza-aprendizaje, se lograron resultados positivos que garantizan, de una u otra forma, un planeamiento por parte del docente de los aprendizajes pretendidos en sus estudiantes.

   Asimismo, se ha dotado a las instituciones de herramientas tecnológicas para poder habilitar las TIC como medio comunicativo y de aprendizaje. Sin embargo, a partir de esa fase, parece que los siguientes pasos relacionados con la aplicación en aula o fuera de ella de dichos avances, así como la evaluación por competencias, han quedado a la suerte y criterio de cada docente. Con algunas formaciones y buenas prácticas voluntarias y levemente reconocidas; con una evaluación docente basada en criterios desfasados; con una categorización de la docencia con criterios mayoritariamente fundamentados en la

carrera investigadora, incluso en la gestora; son muchos los/as profesores/as universitarios que sienten su función docente como desprestigiada y abandonada a un rumbo que no sienten como propio. Lograr que tus estudiantes experimenten, aprendan y reflexionen es sentido como una labor de segunda o tercera fila.

8. Al mismo tiempo, de los resultados extraemos que los docentes necesitan de formación y desarrollo profesional y, de hecho en el caso del profesorado participante, lo reclaman. Dotar a la institución universitaria de niveles cada vez más exigentes de acreditación tanto interna como externa sobre su desempeño, sin garantizar una posibilitación de mejora del mismo resulta, cuanto menos, contradictorio. Es decir, las instituciones externas instan a las universidades (y otras instituciones educativas) con la necesidad de acreditación para garantizar la calidad de la enseñanza y aprendizaje en sus centros (no nos meteremos a discutir esta cuestión, considerando que queda fuera del presente análisis y estudio). Al mismo tiempo, las instituciones crean mecanismos de medición para recoger la información sobre dichas cuestiones, entre ellas la valoración del desempeño de sus docentes. Así, piden a sus docentes (y otras fuentes, en su mayoría los estudiantes) que aporten datos para garantizar que su desempeño es óptimo con respecto a sus funciones.

   Sin embargo, la institución no garantiza aun vías sistematizadas de mejora de la situación, de mejora de la docencia. Al menos, no tiene herramientas para medir si se ha mejorado realmente, o si la mejora se puede inferir de los pasos dados por el docente a partir de las posibilidades brindadas por la institución. O más grave, no puede pedir a un docente del que tiene sospechas de que hace mal su trabajo, que lo mejore proporcionándole la vía para ello; porque no tiene en su mano herramientas que lo midan de manera fiable, ni puede aportarle las herramientas necesarias para que cambie o mejore su función.

   Por todo ello, este trabajo muestra algunos de los posibles caminos para la sistematización de una evaluación formativa en una institución de educación superior, al menos los aceptados y demandados por los docentes.

   En relación con lo anterior, la necesidad de vincular la evaluación del profesorado con su formación y/o desarrollo profesional constituyó otro de los resultados interesantes de esta investigación. En mi opinión, estas y otras cuestiones no hacen más que darnos datos sobre que uno de los primeros pasos en el camino actual de la educación superior es dejar atrás la visión de la calidad orientada al control, por una orientada a la mejora.

9. En cuanto al contexto, lo que hemos encontrado son dos universidades con mucho por mejorar, pero con algo elogiable, que es la conciencia e interés por cambiar. Los motivos podrían ser varios: la juventud de muchas universidades chilenas, una cultura dinámica o

menos "acomodada" que la europea, la muestra en concreto, por tratarse de una universidad privada en la que hay mayor competitividad, incluso una mezcla de todo lo anterior. En cualquier caso, los docentes participantes en este estudio verbalizaron en su mayoría un compromiso con su trabajo como docentes universitarios y una actitud soñadora con su labor como profesores. Trabajar para aprovechar la fuerza de cambio que puede aportar a la institución un claustro comprometido es una de las informaciones valiosas que puede aportar este trabajo a las instituciones de aplicación de la investigación.

10. En general, he podido extraer de este estudio nociones como la responsabilidad que supone la función docente; la necesidad de dominar ciertas competencias docentes para garantizar un aprendizaje intencional y significativo en los estudiantes; la necesidad de apoyar la reflexión sobre el desempeño y la experiencia, con el fin de orientar el quehacer docente hacia el aprendizaje; la demanda de crear un plan sistematizado de evaluación y formación coordinadas orientado a la mejora de la docencia (no al control); o la necesidad de potenciar en las instituciones universitarias el desarrollo profesional docente. Todo ello se vincula para crear la convicción propia de que los docentes son o han de ser grandes protagonistas para el alcance de instituciones de calidad en educación superior.

    Lograr que de la universidad egresen profesionales activos, autónomos, reflexivos y críticos pasa por el papel que desempeñen sus docentes.

"El ejemplo es notablemente más potente que el precepto".

John Dewey, 1916[160]

[160] Example is notoriously more potent than precept (en Boydston, 2008, p. 22).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrami, P. C., y d'Apollonia, S. (1990). The dimensionality of ratings and their use in personnel decisions. *New directions for teaching and learning*, *43*, 97-111.

Abrami, P. C., y d'Apollonia, S. (1991). Multidimensional students' evaluations of teaching effectiveness: Generalizability of «N = 1» research: Comment on Marsh (1991). *Journal of Educational Psychology*, *83*(3), 411-415. http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.411

Abrami, P. C., D'Apollonia, S., y Cohen, P. A. (1990). Validity of student ratings of instruction: What we know and what we do not. *Journal of Educational Psychology*, *82*(2), 219-231. http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.2.219

Achurra, C., y Villardón, L. (2012). Teacher' Self-Efficacy And Student Learning. *The European Journal of Social y Behavioural Sciences*, *22*(2), 366-383.

Acuña, F. (2015). Incentivos al trabajo profesional docente y su relación con las políticas de evaluación e incentivo económico individual. *Estudios Pedagógicos*, *XLI*(1), 7-26.

AITSL. (2015). *Australian Professional Standards for Teachers* (Australian Institute for Teaching and School Leadership). Australia: AITSL. Recuperado a partir de http://www.aitsl.edu.au/

Akaike, H. (1987). Factor analysis and AIC. *Psychometrika*, *52*(3), 317-332. http://doi.org/10.007/BF02294359

Alabi, J., y Weare, W. H. (2014). Peer review of teaching. *Communications in Information Literacy*, *8*(2), 180-191.

Alart, N. (2010). La evaluación competencial. *Aula TIC*, *30*, 1-3.

Alcaraz, N., Fernández, M., y Sola, M. (2012). La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *5*(2), 27-39.

Alegre, O., y Villar, L. M. (2006). *Competencias para la formación de docentes universitarios.* Málaga: Ediciones Aljibe.

Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J. M., Jornet, J. M., y Orellana, M. N. (2011). Las competencias y el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) por el profesorado: estructura dimensional. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *13*(1), 28-42.

Alonso, L., Gutiérrez, P., Yuste, R., Arias, J., Cubo, S., y Diogo, A. (2014). Usos de aulas virtuales síncronas en educación superior. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, *45*, 203-2015.

Álvarez-Rojo, V. (2009). Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, *20*(3), 270-283.

Álvarez-Rojo, V., Asensio-Muñoz, I., Clares, J., del-Frago, R., García-Lupión, B., García-Nieto, N., … Salmerón, P. (2009). Perfiles docentes para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el ámbito universitario español. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, *15*(1), 1-18.

Álvarez-Rojo, V., García-Jiménez, E., y Gil-Flores, J. (1999). La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos. *Revista de Educación*, *319*, 273-290.

Álvarez-Rojo, V., Romero, S., Flores, J. G., Rodríguez-Santero, J., y Clares, J. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al

Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Relieve: Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa*, *17*(1), 1-22.

Amorós, L. (2013). Aproximación a la competencia digital. El rol docente en el trabajo con TICs. *RIDU: Revista d'Innovació Docent Universitària*, *5*, 98-109.

ANECA. Unidad de Proyectos. (2007). *DOCENTIA: Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario* (No. 1.0.) (p. 46). ANECA, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Recuperado a partir de http://www.aneca.es/var/media/215773/docentia_orientaciones_070302.pdf

Apodaca, P., y Grad, H. (2002). Análisis dimensional de las opiniones de los alumnos universitarios sobre sus profesores: comparación entre técnicas paramétricas y no-paramétricas. *RIE: Revista de Investigacion Educativa*, *20*(2), 385-409.

Apodaca, P., y Grad, H. (2005). The dimensionality of student ratings of teaching: integration of uni- and multidimensional models. *Studies in Higher Education*, *30*(6), 723-748.

Apodaka, P., Arbizu, F., Grao, J., Hornilla, T., y Olalde, C. (1990). Experiencias evaluativas en la Universidad del País Vasco: Consideraciones en torno a la puesta en marcha de un proceso. *Revista Española de Pedagogía*, *48*(186), 327-336.

Archer, J. C., Norcini, J., y Davies, H. A. (2005). Use of SPRAT for peer review of paediatricians in training. *British Medical Journal*, *330*(1251-1253). http://doi.org/10.1136/bmj.38447.610451.8F

Atria, R. (2011). Chile: la débil distinción público/privado en un sistema de educación superior de modernización avanzada. En *Brunner, J.J. y Peña, C. (Eds.) El conflicto de las niversidades: entre lo público y lo privado.* Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.

Baartman, L., Gulikers, J., y Dijkstra, A. (2013). Factors Influencing Assessment Quality in Higher Vocational Education. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, *38*(8), 978-997.

Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., y van der Vleuten, C. P. M. (2007). Evaluating assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, *2*(2), 114-129. http://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.06.001

Baartman, L. K. J., y de Bruijn, E. (2011). Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competence. *Educational Research Review*, *6*, 125-134.

Baartman, L. K. J., Prins, F., Kirschner, P. A., y van der Vleuten, C. P. M. (2007). Determining the quality of competence assessment programs: a self-evaluation procedure. *Studies in Educational Evaluation*, *33*(3-4), 258-281. http://doi.org/10.1016/j.stueduc.2007.07.004

Babad, E. (2007). Teachers' nonverbal behaviors and its effects on students. En *R.P. Perry and J.C. Smart (eds.), The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective* (pp. 201-261). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de València.

Bain, K., y Zimmerman, J. (2009). Understanding great teaching.(ANALYSIS)(Essay). *Peer Review*, *11*(2), 9-12.

Bakx, A., Baartman, L., y van Schilt-Mol, T. (2014). Development and evaluation of a summative assessment program for senior teacher competence. *Studies in Educational Evaluation*, *40*, 50-62.

Banco Mundial. (2000). *La educación superior en los países en desarrollo: Paligros y promesas.* Washington, D.C. , US: The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.

Beneitone, P. (Ed.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina : informe final*. Bilbao [etc.]: Bilbao [etc.] : Universidad de Deusto [etc.].

Benito, Á., y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Madrid: Narcea Ediciones.

Berk, R. A. (2005). Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *17*(1), 48-62.

Berk, R. A. (2009). Using the 360° multisource feedback model to evaluate teaching and professionalism. *Medical Teacher*, *31*(12), 1073-1080.

Berk, R. A. (2013). Top five flashpoints in the assessment of teaching effectiveness. *Medical Teacher*, *35*(1), 15-26.

Bernasconi, A., y Rojas, F. (2004). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003.* Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Bezanilla, M. J. (2011). Análisis de los estándares de competencias TIC para docentes (UNESCO) en el marco de la educación universitaria. En *Avances en la innovación universitaria. Tejiendo el compromiso de las universidades* (pp. 709-720). Bilbao: Mensajero.

Bezanilla, M. J., Arranz, S., Rayón, A., Rubio, I., Menchaca, I., Guenaga, M., y Aguilar, E. (2014). A proposal for generic competence assessment in a serious game. *Journal of New Approaches in Educational Research*, *3*(1), 42-51.

Biggs, J. (1976). Dimensions of study behaviour: another look at ATI. *British Journal of Educational Psychology*, *46*(1), 68-80.

Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the Quality of Learning Outcomes. *Higher Education*, *8*(4), 381-394.

Biggs, J. (1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, *55*(3), 185-212.

Biggs, J. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, *41*, 221-238.

Biggs, J. (2006a). *Calidad del aprendizaje universitario* (2ª ed.). Madrid: Narcea. Recuperado a partir de http://bibliotecadigitalhispanica.bne.es:80/webclient/DeliveryManager?pid=2152629y custom_att_2=simple_viewer

Biggs, J. (2006b). What the Student Does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research y Development*, *18*(1), 57-75. http://doi.org/10.1080/0729436990180105

Biggs, J., Kember, D., y Leung, D. Y. P. (2001). The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, *71*, 133-149.

Biggs, J., y Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University (3rd Edition)* (3rd ed.). Glasgow: McGraw-Hill.

Bilbao, A. (2015). *Competencia evaluativa del profesorado universitario de los grados de educación infantil y educación primaria.* Universidad de Deusto, Bilbao.

Birenbaum, M. (2007). Evaluating the assessment: Sources of evidence for quality assurance. *Studies in Educational Evaluation*, *33*, 29-49. http://doi.org/10.1016/j.stueduc.2007.01.004

Black, P., y Wiliam, D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, *92*(1), 81-90.

BOE num. 260. REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre (2007). Recuperado a partir de http://www.aneca.es/var/media/164026/verifica_rd.pdf_071029.pdf

Bolívar, A., López, J., y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, *14*, 15-60.

Bologna Process. (2003). *Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior. Comunicado oficial de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior en Berlín el 19 de septiembre de 2003.* Berlín: Bologna Process. Recuperado a partir de http://www.mecd.gob.es/boloniaensecundaria/img/Comunicado_berlin.pdf

Bornmann, L., Mittag, S., y Daniel, H.-D. (2006). Quality assurance in higher education – meta-evaluation of multi-stage evaluation procedures in Germany. *Higher Education*, *52*(4), 687-709. http://doi.org/10.1007/s10734-004-8306-0

Bower, M., Dalgrano, B., Kennedy, G. E., Lee, M. J. W., y Kenney, J. (2015). Design and implementation factors in blended synchronous learning environments: Outcomes from a cross-case analysis. *Computers y Education*, *86*, 1-17. http://doi.org/http://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.03.006

Boydston, J. A. (Ed.). (2008). *The collected works of John Dewey. The Middle Works, 1899-1924.* (2ª ed., Vol. 9: 1916.). Illinois, USA: Southern Illinois University.

Bozu, Z. (2010). Los jóvenes profesores universitarios en el contexto actual de la enseñanza universitaria. Claves y controversias. *Revista Iberoamericana de Educación*, *51*(3), 1-15.

Brew, A. (2010). Imperatives and challenges in integrating teaching and research. *Higher Education Research y Development*, *29*(2), 139-150. http://doi.org/10.1080/07294360903552451

Byrne, B. M. (2001). *Structural Equation Modeling with AMOS. Basic concepts, applications and programming*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Byrne, B. M. (2012). *Structural Equation Modeling with Mplus. Basic Concepts, Applications, and Programming.* New York: Routledge.

Cain, K. J. (2005). *The development of teachers' reflectivity: Theory into practice* (UMI N. (ProQuest): 3198705). Benerd School of Education. University of the Pacific, Stockton, CA, US.

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guí-a para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado.* Barcelona: Graó.

Casey, R. J., Gentile, P., y Bigger, S. W. (1997). Teaching appraisal in higher education: an Australian perspective. *Higher Education*, *34*(4), 459-482.

Castro, D., y Tomás, M. (2010). El Desempeño De La Dirección En La Universidad: El Caso De Decanos Y Directores De Departamento (management Performance at Universities: The Case of Deans and Department Heads). *Educación XX1*, *13*(2), 217-239.

CeDID. (2015). *Competencias Genéricas: Para la Formación del Profesionales Integrales.* Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco.

Cerdán, J. y Grañeras, M. (1998). *La investigación sobre profesorado (II). 1993-1997, Investigación nº101.* En: CIDE, Centro de Investigación y Documentación Educativa (1998). *Catálogo de Investigaciones Educativas 1997-1998*. Ministerio de Educación y Cultura, 139.

Chadwick, C. B., y Rivera I., N. (1991). *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London ; Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications Ltd.

Chen, C. (2010). The implementation and evaluation of a mobile self- and peer-assessment system. *Computers and Education*, *55*, 229-236. http://doi.org/doi:10.1016/j.compedu.2010.01.008

Cheng, M. (2009). Academics' Professionalism and Quality Mechanisms: Challenges and Tensions. *Quality in Higher Education*, *15*(3), 193-205. http://doi.org/10.1080/13538320903343008

CHEPS. (2012). *Impact of Quality Assurance on Cross-Border Higher Education.* (No. C12DW012). Universiteit Twente: Center of Higher Education Policy Studies. Recuperado a partir de http://www.utwente.nl/bms/cheps/publications/Publications%202012/Cremonini,%20Epping,%20Westerheijden%20C12DW012%20Publicatie%20inqaahe_case_study_report-final-0201.pdf

Chiyevo, E. (2013). The effect of institutional leadership on quality of higher education provision. *Research in Higher Education Journal*, *22*, 1-10.

Chung, R., Darling-Hammond, L., y Adamson. (2015). *Professional development in the United Stated. Trends and Challenges.* Dallas, TX: National Staff Development Council.

Cid, A., Pérez, A., y Zabalza, M. A. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los «mejores profesores» de la universidad de Vigo. *Educación XX1*, *16*(2), 265-296. http://doi.org/10.5944/educxx1.16.2.2643

Cid, A., Zabalza, M. A., y Doval, M. I. (2012). La docencia universitaria: un modelo para su análisis. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, *10*(1), 87-104.

Cisneros-Cohernour, E. J. (2008). Una propuesta interpretativa para la evaluación de la enseñanza en educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *Especial*. Recuperado a partir de http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-cisneros.html

Clarck, C. E. (2006). Problem-based learning: how do the outcomes compare with traditional teaching? *British Journal of General Practice*, *56*(530), 722–723.

CNA-Chile. (2015). Misión y Visión. Recuperado a partir de https://www.cnachile.cl/Paginas/misionvision.aspx

Colás, P., y De Pablos, J. (Eds.). (2005). *La Universidad en la Unión Europea. el espacio europeo superior y su impacto en la docencia.* Málaga: Ediciones Aljibe.

Comeaux, M. A. (1989). *The Reflective Teacher: Fact or Fiction? A Study of the Reflective Processes of Twelve High School English Teachers*. University of Wisconsin-Madison, Madison, WI, US.

Comisión Europea. (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento* (Comunicación de la Comisión No. COM(2003) 58 final). Bruxelles. Recuperado a partir de http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1431080213751yuri=URISERV:c11067

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient Alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, *16*(3), 297-334.

Cronbach, L. J., y Shavelson, R. J. (2004). My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. *Educational and Psychological Measurement*, *64*(3), 391-418. http://doi.org/10.1177/0013164404266386

Cruz, E. (2015). *Las competencias del profesorado universitario: Un enfoque desde la perspectiva del alumnado, análisis de un centro universitario.* Universidad del País Vasco UPV/EHU, San Sebastián.

Curvale, B. (2010). Toward the European quality assurance dimension: Fostering the participation of ENQA members. En *ENQA: 10 years (2000-2010). A decade of European co-operation in quality assurance in higher education.* (Vol. 10th anniversary publication). Helsinki: ENQA, European Association for Quality Assurance in Higher Education.

Dalrymple, K. R., Wong, S., Rosenblum, A., Wuenschell, C., Paine, M., y Shuler, C. . (2007). PBL Core Skills Faculty Development Workshop 3: Understanding PBL Process Assessment and Feedback via Scenario-Based Discussions, Observation, and Role-Play. *Journal of Dental Education*, *71*(12), 1561-1573.

Danielson, C. (2011). Evaluations that help teachers learn. *Educational leadership*, *68*(4), 35-39.

Danielson, C. (2012). It's your evaluation. Collaborating to improve teacher practice. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, *77*(8), 22-27.

Danø, T., y Stensaker, B. (2007). Still Balancing Improvement and Accountability? Developments in External Quality Assurance in the Nordic Countries 1996–2006. *Quality in Higher Education*, *13*(1), 81-93. http://doi.org/10.1080/13538320701272839

d'Apollonia, S., y Abrami, P. C. (1997). Navigating student ratings of instruction. *American Psychologist*, *52*(11), 1198-1208. http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.52.11.1198

Darling-Hammond, L. (2012). The right start: creating a strong foundation for the teaching career.(Teacher evaluation). *Phi Delta Kappan*, *94*(3), 8.

Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening Clinical Preparation: The Holy Grail of Teacher Education. *Peabody Journal of Education*, *89*(4), 547-561. http://doi.org/10.1080/0161956X.2014.939009

Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E. H., Rothstein, J., National Academy of Education, y American Educational Research Association (AERA). (2011). *Getting Teacher Evaluation Right: A Background Paper for Policy Makers*. National Academy of Education.

Darling-Hammond, L., Newton, S. P., y Wei, R. C. (2013). Developing and assessing beginning teacher effectiveness: the potential of performance assessments. *Educational*

Assessment, Evaluation and Accountability, *25*(3), 179-204. http://doi.org/10.1007/s11092-013-9163-0

David, J. L. (2008). Project-Based Learning. *Educational Leadership*, *65*(5), 80-82.

De Juan, J., Pérez, R. M., Gómez, M. J., Vizcaya, M. F., y Mora, J. M. (2007). Buenas prácticas en la evaluación de la docencia y del profesorado universitario. *Redes de investigación docente: Espacio Europeo de Educación Superior*, *1*, 155-182.

De Ketele, J.-M. (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: Luces y sombras. *Revista de Educación*, *331*, 143-169.

De Ketele, J.-M. (2008). L'approche par compétences : au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir. En *M. Ettayebi, R. Opertti y P. Jonnaert (Eds.). Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (pp. 61-78). París: L'Harmattan.

De Miguel, M. (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación*, *315*, 67-83.

De Miguel, M. (2003a). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, *331*, 13-34.

De Miguel, M. (2003b). *Evaluación de la calidad de las titulaciones universitarias. Guía práctica.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo de Coordinación Universitaria.

Díaz-Costa, E., Fernández-Cano, A., Faouzi, T., y Henríquez, C. F. (2015). Validación del constructo subyacente en una escala de evaluación del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente mediante análisis factorial confirmatorio. *Revista de Investigación Educativa*, *33*(1), 47-63.

Dochy, F., Segers, M., y Sluijsmans, D. (1999). The Use of Self-, Peer and Co-essessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education*, *24*(3), 331-350.

Douglas, J., y Douglas, A. (2006). Evaluating Teaching Quality. *Quality in Higher Education*, *12*(1), 3-13. http://doi.org/10.1080/13538320600685024

Drennan, L. T. (2001). Quality Assessment and the Tension between Teaching and Research. *Quality in Higher Education*, *7*(3), 167-178. http://doi.org/10.1080/13538320120098050

Elizalde, L., y Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *especial*. Recuperado a partir de http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidoelizaldereyes. html

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

ENQA. (2005a). *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior.* (Education and Culture). Helsinki: ENQA, European Association for Quality Assurance in Higher Education.

ENQA. (2005b). *Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.* Helsinki: ENQA, European Association for Quality Assurance in Higher Education. Recuperado a partir de http://www.enqa.net/bologna.lasso.

ENQA. (2009, 3rd Ed.). *Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.* Helsinki: ENQA, European Association for Quality Assurance in Higher Education. Recuperado a partir de: http://www.enqa.eu/pubs.lasso

ENQA. (2011). *Evaluation of the reports on agency reviews (2005–2009).* Helsinki: ENQA, European Association for Quality Assurance in Higher Education. Recuperado a partir de http://www.enqa.eu/pubs.lasso

ENQA. (2014). *The concept of excellence in higher education.* (Vol. 20). Brussels: ENQA, European Association for Quality Assurance in Higher Education.

Eriksson, M. (2015a). Open coding and Memo writing with a Grounded Theory Approach. Umea School of Education, Umea University, Sweden. Unpublished document.

Eriksson, M. (2015b). Overview of Grounded Theory Method. Unpublished document.

Eriksson, M., y Coe, A. B. (2015). Theoretical coding in Grounded Theory. Umea School of Education, Umea University, Sweden. Unpublished document.

EUA. (2015). *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities* (Coord. Andrée Sursock). Brussels: EUA, European University Association. Recuperado a partir de http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_Trends_2015_web.sflb.ashx

EURYDICE. (2008). *El gobierno de la educación superior en Europa. Políticas, estructuras, financiación y personal académico.* Ministerio de Educación. Recuperado a partir de 10.2766/65804

Eurydice network. (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report.* Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Recuperado a partir de 10.2797/81203.

Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of educational research*, *83*(1), 70-120. http://doi.org/10.3102/0034654312474350

Fabregues, S., y Paré, M.-H. (2007). CHARMAZ, Kathy C. Constructing Grounded Theory : a Practical Guide Through Qualitative Analysis. *Educació i ocupació, 86*, 284-287.

Farhan, B. Y. (2013). Quality Assurance in Higher Education: Teaching and Learning. *SSRN Working Paper Series*. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2193791

Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar, 33*, 31-58.

Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *Relieve: Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa*, *16*(2), 1-27.

Feldman, K. A. (1976). The superior college teacher from the student's view. *Research in Higher Education*, *5*(3), 243-288.

Feldman, K. A. (1996). Identifying Exemplary Teaching: Using Data from Course and Teacher Evaluations. *New directions for teaching and learning*, *65*, 41-50.

Felix, U. (2005). E-learning pedagogy in the third millennium: The need for combining social and cognitive constructivist approaches. *ReCALL*, *17*(1), 85-100. http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1017/S0958344005000716

Fernández, C. E., y Yu, J. (2007). Peer Review of Teaching. *The Journal of Chiropractic education*, *21*(2), 154-161.

Fernández-Lamarra, N. (2012). La educación superior en América Latina. Aportes para la construcción de una nueva agenda. *Debate Universitario*, *1*, 1-29.

Fernández-Lamarra, N., y Coppola, N. (2010). Evaluación de la docencia universitaria desde un abordaje institucional. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *3*(1e), 37-50.

Fernández-Lamarra, N., y Coppola, N. (2012). Aportes para la reflexión sobre la evaluación de la función docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *5*(1e), 106-119.

Fernández-Lamarra, N., y Coppola, N. (2013). Desafíos para la construcción del Espacio Latinoamericano de Educación Superior, en el marco de las políticas supranacionales. *Journal of Supranational Policies of Education*, *1*, 67-82.

Fernández-March, A. (2003). Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: Análisis de las diferentes estrategias. *Revista de Educación*, *331*, 171-197.

Fernández-March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, *24*, 35-56.

Fernández-March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, *8*(1), 11.

Fernández-March, A., Maiques, J. M., y Ábalos, A. (2012). Las buenas prácticas docentes de los profesores universitarios: estudio de casos. *REDU : Revista de Docencia Universitaria*, *10*(1), 43-66.

Fernández, M., y González, S. (2012). El perfil del buen docente universitario. Una aproximación en función del sexo del alumnado. *REDU : Revista de Docencia Universitaria*, *10*(2), 237-249.

Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe.* (JRC Scientific and Policy Reports No. Report EUR 26035 EN). Luxembourg: European Commission. Recuperado a partir de http://www.jrc.ec.europa.eu

Fletcher, R., Meyer, L., Anderson, H., Johnston, P., y Rees, M. (2012). Faculty and Students Conceptions of Assessment in Higher Education. *Higher Education*, *64*(1), 119-133. http://doi.org/10.1007/s10734-011-9484-1

Flores, F., Martínez, A., Sánchez, M., García, B., y Reidl, L. M. (2011). Modelo de competencia docente del profesor de medicina en la UNAM. *Relieve: Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa*, *17*(2), 3-21.

Franke, S. (2002). From Audit to Assessment: A national perspective on an international issue. *Quality in Higher Education*, *8*(1), 23-28. http://doi.org/10.1080/13538320220127425

Freire, P. (1976). *Pedagogía del oprimido* (15.ª ed.). Madrid: Siglo XXI.

Fuertes, M. T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, *9*(3), 237-258.

Furco, A., y Moely, B. E. (2012). Using Learning Communities to Build Faculty Support for Pedagogical Innovation: A Multi-Campus Study. *The Journal of Higher Education*, *83*(1), 128-153.

García, B., Valencia, A., y Pineda, V. J. (2012). Diseño y validación de un instrumento para la auto-evaluación de competencias docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *5*(1e), 66-83.

García-Gallego, A., Georgantzis, N., Martín-Montaner, J., y Pérez-Amaral, T. (2015). (How) Do research and administrative duties affect university professors' teaching? *Applied Economics*, *47*(45), 4868-4883.

García Garduño, J. M., y Medécigo Shej, A. (2014). Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la in-eficacia docente de sus profesores. *Perfiles Educativos*, *36*(143), 124-139. http://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70613-0

García-Ramos, J. M. (1999). Análisis multirrasgo-multimétodo en la validación de instrumentos para la evaluación de la calidad docente en instituciones universitarias. *Revista Española de Pedagogía*, *57*(214), 417-444.

García-Salord, S. (2013). Del recuento curricular a la evaluación diagnóstica y formativa. Un tránsito difícil pero necesario. *Perfiles Educativos*, *35*(número especial), 82-95.

García-Valcárcel, A. (1992). Características del «buen profesor» universitario según estudiantes y profesores. *RIE: Revista de Investigacion Educativa*, *19*, 31-50.

García-Valcárcel, A. (Ed.). (2001). *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.

García-Valcárcel, A., Basilotta, V., Cabezas, M., Casillas, S., González, L., Hernández, A., y Mena, J. J. (2015). La formación del profesorado universitario en Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Universidad de Salamanca. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, *14*(1), 75-88.

Gargallo, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, *241*, 425-446.

Gargallo, B., Suárez, J., Garfella, P. R., y Fernández-March, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *Estudios sobre Educación*, *21*, 9-40.

Gargani, J., y Strong, M. (2014a). Can We Identify a Successful Teacher Better, Faster, and Cheaper? Evidence for Innovating Teacher Observation Systems. *Journal of Teacher Education*, 0022487114542519. http://doi.org/10.1177/0022487114542519

Gargani, J., y Strong, M. (2014b). Can We Identify a Successful Teacher Better, Faster, and Cheaper? Evidence for Innovating Teacher Observation Systems. *Journal of Teacher Education*, 0022487114542519. http://doi.org/10.1177/0022487114542519

Gelfer, J., Hara, K. 'O', Krasch, D., y Nguyen, N. (2015). Teacher portfolios: an effective way to assess teacher performance and enhance learning. *Early Child Development and Care*, *0*(0), 1-9. http://doi.org/10.1080/03004430.2015.1005614

Geoffroy, E. (2014). Origen y características del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior chileno. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, *17*(3), 49-64.

Ghedin, E., y Aquario, D. (2008). Moving towards multidimensional evaluation of teaching in higher education: A study across four faculties. *Higher Education*, *56*(5), 583-597. http://doi.org/10.1007/s10734-008-9112-x

Gibbs, G., y Simpson, C. (2004). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, *1*, 1-31.

Gielen, S., Dochy, F., y Onghena, P. (2011). An inventory of peer assessment diversity. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, *36*(2), 137-155.

Gil-Flores, J., Álvarez-Rojo, V., García-Jiménez, E., y Romero-Rodríguez, S. (2009). Evaluación de la formación universitaria a partir de las opiniones de los titulados incorporados al mundo laboral. *Bordón*, *61*(3), 73-91.

Gil-Flores, J., García-Jiménez, E., y Santos-López, C. (2009). Miradas retrospectivas de los egresados sobre la educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, *27*(2), 371-393.

Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona: Paidós/ M.E.C.

Gisbert-Cervera, M. (2011). La reorganización de los recursos de las universidades. En *Michavila, F. Ripollés, M. y Esteve, F. El día después de Bolonia.* (pp. 85-102). Madrid: Tecnos.

Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Transaction Publishers.

Gómez-Ruiz, M. A., Rodríguez-Gómez, G., y Ibarra-Sáiz, M. S. (2013). COMPES: Autoinforme sobre las competencias básicas relacionadas con la evaluación de los estudiantes universitarios. *Estudios Sobre Educacion*, *24*, 197-224.

González, I., y López, A. B. (2010). Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación a las competencias docentes del profesorado universitario. *RIE: Revista de Investigacion Educativa*, *28*(2), 403-423.

González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final: Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.

González, J., y Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final: Fase 2. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia.* Bilbao: Universidad de Deusto.

González-López, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Electronic journal of research in educational psychology*, *4*(10), 445-468.

González-López, I. (2009). La Autopercepción de la Formación Universitaria: Evaluación y Calidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *2*(2), 157-170.

González, M., y Raposo, M. (2009). Valoraciones del profesorado universitario sobre las acciones que pueden favorecer el proceso de Convergencia Europea. *Revista de educación*, *349*, 361-390.

González-Such, J. (2003). Modelos, procedimientos e instrumentos de evaluación de la actividad docente. *Educación Médica*, *6*(3), 32-33.

González-Such, J., Jornet, J. M., Suárez, J. M., y Pérez-Carbonell, A. (1990). Análisis de la estabilidad de niveles y dimensiones observados en el cuestionario de evaluación de la docencia a partir de opiniones de estudiantes en dos aplicaciones anuales sucesivas en centros del área de CC.Humanas de la Universitat de Valencia. *RIE: Revista de Investigacion Educativa*, *8*(16), 681-688.

González-Such, J., Jornet, J. M., Suárez, J. M., y Pérez-Carbonell, A. (1999). Análisis de tipologías de calidad docente a partir de un cuestionario de evaluación del profesorado universitario. *Bordón: Revista de Pedagogía*, *51*(1), 95-113.

Gossman, P. (2008). Teaching development. Experience and Philosophy (Using the three Rs). *Teaching Education Quarterly*, *Spring 2008*, 155-169.

Gulikers, J., Biemans, H., y Mulder, M. (2009). Developer, teacher, student and employer evaluations of competence-based assessment quality. *Studies in Educational Evaluation*, *35*(2–3), 110-119. http://doi.org/10.1016/j.stueduc.2009.05.002

Gulikers, J. T. M., Baartman, L. K. J., y Biemans, H. J. A. (2010). Facilitating Evaluations of Innovative, Competence-Based Assessments: Creating Understanding and Involving Multiple Stakeholders. *Evaluation and Program Planning*, *33*(2), 120-127.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA, US: Corwin Press, Sage Publications. Ltd. Recuperado a partir de https://books.google.es/books?id=CklqX4zgDtgCyprintsec=frontcoveryhl=esysource=gbs_ge_summary_rycad=0#v=onepageyqyf=false

Guskey, T. R., y Sparks, D. (2002). Linking Professional Development to Improvements in Student Learning. Presentado en Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Gutiérrez, J. A., Carranza, G., Santamaría, D. F., Cifuentes, G. A., Ramírez, M.I., Schnarch, D., … Díaz, J. . (2012). La evaluación como camino para el cambio en la cultura pedagógica y el mejoramiento de la labor docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *5*(2), 265-283.

Hallinger, P. (2010). Using Faculty Evaluation to Improve Teaching Quality: A Longitudinal Case Study of Higher Education in Southeast Asia. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *22*(4), 253-274.

Hallinger, P., Heck, R. H., y Murphy, J. (2014). Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *26*(1), 5-28. http://doi.org/10.1007/s11092-013-9179-5

Harvey, L., y Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *18*(1), 9-34.

Harvey, L., y Williams, J. (2010a). Fifteen Years of Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education*, *16*(1), 3-36. http://doi.org/10.1080/13538322.2010.485722

Harvey, L., y Williams, J. (2010b). Fifteen Years of Quality in Higher Education (Part Two). *Quality in Higher Education*, *16*(2), 81-113. http://doi.org/10.1080/13538322.2010.485722

Hativa, N. (1996). University instructors' ratings profiles: Stability over time, and Disciplinary Differences. *Research in Higher Education*, *37*(3), 341-365.

Hativa, N., Barak, R., y Simhi, E. (2001). Exemplary university teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *The Journal of Higher Education*, *72*(6), 699-729.

Hattie, J., y Marsh, H. W. (1996). The Relationship Between Research and Teaching: A Meta-analysis. *Review of Educational Research*, *66*(4), 507-542.

Hénard, F. (2010). *Aprendamos la lección. Un repaso a la calidad de la enseñanza en la educación superior. Sumario.* OCDE.

Hénard, F., y Roseveare, D. (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices.* OECD Publishing.

Hernández-Pina, F. (2002). Docencia e investigación en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, *20*(2), 271-301.

Hernández-Pina, F., García, M. P., y Maquilón, J. J. (2001). Estudio empírico de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios en función del perfil de su titulación (profundo vs superficial). *REOP*, *12*(22), 303-318.

Hernández-Pina, F., y Hervás-Avilés, R. M. (2005). Enfoques y estilos de aprendizaje en educación superior. *REOP*, *16*(2), 283-299.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill.

Hooper, D., Coughlan, J., y Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, *6*(1), 53-60.

Horsburgh, M. (1998). Quality Monitoring in Two Institutions: a comparison. *Quality in Higher Education*, *4*(2), 115-135. http://doi.org/10.1080/1353832980040203

Huber, E., y Harvey, M. (2013). Time to participate: Lessons from the literature for learning and teaching project evaluation in higher education. *Studies in Educational Evaluation*, *39*(4), 240-249. http://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.004

Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, *n^{o} extraordinario*, 59-81.

Hudson, B., Zgaga, P., y Astrand, Björn. (2010). *Advancing quality cultures for teacher education in Europe: Tensions and Opportunities.* Umea: Umea School of Education, Umea University, Sweden.

Hu, L. T., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, *6*(1), 1-55.

Iacovidou, M., Gibbs, P., y Zopiatis, A. (2009). An Exploratory Use of the Stakeholder Approach to Defining and Measuring Quality: The Case of a Cypriot Higher Education Institution. *Quality in Higher Education*, *15*(2), 147-165. http://doi.org/10.1080/13538320902995774

Ibarra-Sáiz, M. S., y Rodríguez-Gómez, G. (2014). Modalidades participativas de evaluación: un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, *32*(2), 339-361. http://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.172941

Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., y Gómez-Ruiz, M. A. (2010). La planificación basada en competencias en los másteres oficiales: un reto para el profesorado universitario. *Relieve: Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa*, *16*(1), 1-15.

Imbernon, F., Carnicero, P., Silva, P., Cruz, L., Prats, M., Guzmán, C., y González, J. J. (2008). *Análisis y propuesta de competencias docentes universitarias para el desarrollo del aprendizaje significativo del alumnado a través del e-learning y el b-learning en el marco del EEES* (Programa de estudio y análisis Ministerio de Educación y Ciencia No. EA2007-0049). Barcelona: Universitat de Barcelona.

Ion, G., y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XX1*, *15*(2), 249-270.

Ipsos. (2010). *Estudio exploratorio sobre efectos de la Acreditación Institucional en la calidad de la educación superior en Chile. Informe final* (Estudio de acreditación institucional). Santiago, Chile: Ipsos.

Iqbal, I. (2013). Academics' resistance to summative peer review of teaching: questionable rewards and the importance of student evaluations. *Teaching in Higher Education*, *18*(5), 557-569. http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2013.764863

Jasman, A. (1998). Issues in establishing professional competency-based teaching standards: an analysis of processes used in determining Level 3 classroom teachers in Western Australia. Presentado en AARE Annual Conference, Adelaide, (Western Australia).

Jeliazkova, M. (2002). Running the Maze: Interpreting external review recommendations. *Quality in Higher Education*, *8*(1), 89-96. http://doi.org/10.1080/13538320220127489

Jeliazkova, M., y Westerheijden, D. F. (2001). A Next Generation of Quality Assurance Models : On Phases, Levels and Circles in Policy Development. Presentado en CHER 14th Annual Conference «Higher education and its clients: institutional responses to changes in demand and in environment», Dijon, France. Recuperado a partir de http://www.utwente.nl/cheps/documenten/engpap01nextgen.pdf

Jofré, G. J. (2009). *Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media en Chile. Un análisis desde las percepciones de los implicados.* Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

Jordens, J. Z., y Zepke, N. (2009). A Network Approach to Curriculum Quality Assessment. *Quality in Higher Education*, *15*(3), 279-289. http://doi.org/10.1080/13538320903399125

Jover, G., y García-Fernández, A. (2015). Relectura de la educación por competencias desde el pragmatismo de John Dewey. *EKS*, *16*(1), 32-43. http://doi.org/http://dx.doi.org/10.14201/eks20151613243

Kaldi, S. (2009). Student Teachers' Perceptions of Self-Competence in and Emotions/Stress about Teaching in Initial Teacher Education. *Educational Studies*, *35*(3), 349-360.

Kaneko-Marques, S. M. (2015). Reflective Teacher Supervision Through Videos of Classroom Teaching. *Profile*, *17*(2), 63-79. http://doi.org/http://dx.doi.org/10.15446/profile.v17n2.44393

Kerfoot, B. P., Masser, B. A., y Hafler, J. P. (2005). Influence of new educational technology on problem-based learning at Harvard Medical School. *Medical Education*, *39*(4), 380-387.

Khaled, A. E., Gulikers, J. T. M., Tobi, H., Biemans, H. J. A., Oonk, C., y Mulder, M. (2014). Exploring the Validity and Robustness of a Competency Self-Report Instrument for Vocational and Higher Competence-Based Education. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *32*(5), 429-440. http://doi.org/10.1177/0734282914523913

Kinman, G., y Jones, F. (2003). «Running Up the Down Escalator»: Stressors and strains in UK academics. *Quality in Higher Education*, *9*(1), 21-38. http://doi.org/10.1080/13538320308162

Knight, P. (2006). Quality Enhancement and Educational Professional Development. *Quality in Higher Education*, *12*(1), 29-40. http://doi.org/10.1080/13538320600685123

Knight, P. T. (2008). *El profesorado en Educación Superior. Formación para la excelencia* (3ª ed.). Madrid: Narcea Ediciones.

Knight, S. L., Lloyd, G. M., Arbaugh, F., Gamson, D., McDonald, S. P., Nolan, J., y Whitney, A. E. (2014). Performance Assessment of Teaching Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, *65*(5), 372-374. http://doi.org/10.1177/0022487114550475

Knol, M. ., Veld, R., Vorst, H. ., van Driel, J. ., y Mellenbergh, G. J. (2013). Experimental Effects of Student Evaluations Coupled with Collaborative Consultation on College Professors' Instructional Skills. *Research in Higher Education*, *54*, 825-850. http://doi.org/10.1007/s11162-013-9298-3

Knust, R., y Gómez, S. M. (2009). La evaluación con enfoque por competencias: ¿Se implementa realmente la evaluación por competencias? Experiencias en Holanda y diferentes países de América Latina. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, *3*(1), 105-125.

Kristoffersen, D. (2010). From the first pilot projects to the founding of ENQA (1994-2000). En *ENQA: 10 years (2000-2010). A decade of European co-operation in quality assurance in higher education.* (Vol. 10th anniversary publication). Helsinki: ENQA, European Association for Quality Assurance in Higher Education.

Langfeldt, L., Stensaker, B., Harvey, L., Huisman, J., y Westerheijden, D. F. (2010). The role of peer review in Norwegian quality assurance: potential consequences for excellence

and diversity. *Higher Education*, *59*(4), 391-405. http://doi.org/10.1007/s10734-009-9255-4

Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias.* Barcelona: Gestión 2000.

Letterman, M. R., y Dugan, K. B. (2004). Team teaching a cross-disciplinary honors course. *College Teaching*, *52*(2), 76-79.

Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas.* Barcelona: Gestión 2000.

Leyva, Y. E. (2012). El portafolios de evaluación como estrategia de formación y evaluación docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *5*(1e), 328-337.

Liu, S., y Zhao, D. (2013). Teacher evaluation in China: latest trends and future directions. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *25*, 231-250. http://doi.org/10.1007/s11092-013-9168-8

López-Aguado, M., y Gutiérrez-Provecho, L. (2014). Modelo explicativo del efecto de los enfoques de aprendizaje sobre el rendimiento y el papel modulador de la dedicación temporal. *Revista de Investigación Educativa*, *32*(2), 447-462. http://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.164761

López-Cámara, A. B., González-López, I., y León-Huertas, C. de. (2014). Perfil de un buen docente. Aplicación de un protocolo de evaluación de las competencias del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *17*(1), 133-148. http://doi.org/10.6018/reifop.17.1.190531

López-Cobo, I., y González-López, I. (2011). Aproximación a los factores de mejora de la eficacia escolar derivados del programa IQEA. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *15*(3), 345-361.

López-Pastor, V. M. (2011). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, *9*(1), 159.

López, P., y Gallegos, V. (2014). Prácticas de liderazgo y el rol mediador de la eficacia colectiva en la satisfacción laboral de los docentes. *Estudios Pedagógicos*, *40*(1), 163-178.

López-Vélez, A. L. (2008). Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudios de caso en Chile. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.*, *6*(2), 172-190.

Loredo, J., y Romero, R. (2012). Valoración del Modelo de Evaluación de Competencias Docentes en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *5*(1), 159-178.

Lupinski, K., Jenkins, P., Beard, A., y Jones, L. (2012). Reflective Practice in Teacher Education Programs at a HBCU. *Educational Foundations*.

Lycke, K. H. (2004). Perspectives on quality assurance in higher education in Norway. *Quality in Higher Education*, *10*(3), 219-229. http://doi.org/10.1080/1353832042000299504

Macaskill, A., y Taylor, E. (2010). The Development of a Brief Measure of Learner Autonomy in University Students. *Studies in Higher Education*, *35*(3), 351-359. http://doi.org/10.1080/03075070903502703

Mackie, D. J. (1998). *Collegial Observation: An Alternative Teacher Evaluation Strategy Using Cognitive Coaching to Promote Professional Growth and Development.* Wilmington College, Dover, Delaware (US).

Marsh, H. W. (1982). Validity of students' evaluations of college teaching: A multitrait–multimethod analysis. *Journal of educational psychology*, *74*(2), 264. http://doi.org/10.1037/0022-0663.74.2.264

Marsh, H. W. (1983). Multidimensional ratings of teaching effectiveness by students from different academic settings and their relation to student/course/instructor characteristics. *Journal of educational psychology*, *75*(1), 150. http://doi.org/10.1037/0022-0663.75.1.150

Marsh, H. W. (1984). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential baises, and utility. *Journal of educational psychology*, *76*(5), 707. http://doi.org/10.1037/0022-0663.76.5.707

Marsh, H. W. (1995). Still Weighting for the Right Criteria to Validate Student Evaluations of Teaching in the IDEA System. *Journal of educational psychology*, *87*(4), 666. http://doi.org/10.1037/0022-0663.87.4.666

Marsh, H. W. (2001). Distinguishing between good (useful) and bad workloads on students' evaluations of teaching. *American Educational Research Journal*, *38*(1), 183.

Marsh, H. W., y Hattie, J. (2002). The relation between research productivity and teaching effectiveness: Complementary, antagonistic, or independent constructs? *The Journal of Higher Education*, *73*(5), 603-641.

Marsh, H. W., y Overall, J. U. (1980). Validity of students' evaluations of teaching effectiveness: Cognitive and affective criteria. *Journal of Educational Psychology*, *72*(4), 468-475. http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.72.4.468

Martín-Díaz, M. J., Gutiérrez-Julián, M. S., y Gómez-Crespo, M. Á. (2013). ¿Por qué existe una falla entre la innovación e investigación educativas y la práctica docente? *CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, *8*(22), 11-31.

Martínez, A., Cegarra, J. G., y Rubio, J. A. (2012). Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la autoevaluación del docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *16*(2), 373-386.

Martínez-Garrido, C. (2015). *Investigación sobre enseñanza eficaz. Un estudio multinivel para Iberoamérica* (Tesis). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Recuperado a partir de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/665887/martinez_garrido_cynthia.pdf?sequence=1

Marton, F., y Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning 1 - Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, *46*(1), 4-11.

Marton, F., y Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning 2- Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, *46*(1), 115-127.

Martsolf, D., Dieckman, B. C., y Cartechine, K. A. (1999). Peer review of teaching: Instituting a program in a college of nursing. *Journal of Nursing Education*, *38*(7), 326-332.

Mas, O., y Ruiz, C. (2007). El profesor universitario en el nuevo espacio europeo de educación superior. Perfil competencial y necesidades formativas. Presentado en I Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la formación permanente del profesorado, Barcelona. Recuperado a partir de http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/3/31/48.pdf

Masjuan, J. M., Troiano, H., y Elías, M. (2007). Los factores de éxito de las universidades europeas en el proceso de incorporación al espacio europeo de educación superior y la experiencia de una universidad catalana. *Educar, 40*, 49-67.

Mateo, J., Escudero, T., De Miguel, M., Mora, J. G., y Rodríguez, S. (1996). La evaluación del profesorado. Un tema a debate. *RIE: Revista de Investigacion Educativa*, *14*(2), 73-93.

McDaniel, E. A., y Colarulli, G. C. (1997). Collaborative Teaching in the Face of Productivity Concerns: The Dispersed Team Model. *Innovative Higher Education*, *22*(1), 19-36.

McDonald, R., Boud, D., Francis, J., y Gonczi, A. (1995). *New perspectives on assessment* (UNESCO: Section for Technical and Vocational Education). París: Citeseer.

McGarr, O., y Clifford, A. M. (2013). 'Just enough to make you take it seriously': exploring students' attitudes towards peer assessment. *Higher Education*, *65*, 677-693. http://doi.org/10.1007/s10734-012-9570-z

McKeachie, W. J. (2007). Good teaching makes a difference - And we know what it is. En *R.P. Perry and J.C. Smart (eds.), The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective* (pp. 457–474). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Medina, A., Domínguez, M. C., y Ribeiro, F. (2011). Formación del profesorado universitario en la competencias docentes. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, *13*(17), 119-138.

Mettas, A., y Constantinou, C. (2008). The Technology Fair: a project-based learning approach for enhancing problem solving skills and interest in design and technology education. *International Journal of Technology y Design Education*, *18*(1), 79-100.

Michavila, F., Ripollés, M., y Esteve, F. (2011). *El día después de Bolonia*. Madrid: Tecnos.

Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis. An expanded sourcebook.* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA US: Sage Publications, Inc.

Ministerio de Educación de Chile. Establece Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, Ley 20129 (2006).

Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2015, accedido en). ¿Qué es MECESUP? Recuperado a partir de http://www.mecesup.cl/index2.php?id_portal=59yid_seccion=3586yid_contenido=14892

Ministros Europeos de Educación Superior. (1999). *The Bologna Declaration of 19th June 1999: Joint declaration of the European Ministers of Education.* Bologna: EHEA/EEES. Recuperado a partir de http://www.eees.es/pdf/Declaracion_Bolonia.pdf

Ministros representantes de Francia, Alemania, Italia, y el Reino Unido. (1998). *Declaración de la Sorbona*. París: EHEA/EEES. Recuperado a partir de http://www.eees.es/es/documentacion

Molenaar, W. M., Zanting, A., van Beukelen, P., de Grave, W., Baane, J. A., Bustraan, J. A., … Vervoorn, J. M. (2009). A framework of teaching competencies across the medical education continuum. *Medical Teacher*, *31*(5), 390-396.

Moore, R. (1994). Professionalism, Expertise and Control in Teacher Training. En *M. Wilkin y D. Sankey (Eds.). Collaboration and Transition in Initial Teacher Training* (pp. 28-41). London: Kogan Page.

Mora, J. G. (1991). La evaluación institucional: Una perspectiva general. En *De Miguel, M.; Mora, J.G. y Rodríguez, S. La evaluación de las instituciones universitarias.* Madrid: Consejo de Universidades.

Moreno-Murcia, J. A., Aracil, A., y Reina, R. (2013). La cesión de responsabilidad en la evaluación: una estrategia adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XX1*, *17*(1), 183-200. http://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10710

Moreno, T. (2006). La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad. *Perfiles Educativos*, *28*(112), 98-130.

Morreale, S. P., Osborn, M. M., y Pearson, J. C. (2000). Why Communication is Important: A Rationale for the Centrality of the Study of Communication. *Journal ofthe Association for Communication Administration*, *29*, 1-25.

Muñoz-Cantero, J. M., Ríos-de-Deus, M. P., y Abalde-Paz, E. (2002). Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad. *Relieve: Revista ELectrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, *8*(2), 103-134.

Murillo, F. J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *RMIE*, *9*(21), 319-359.

Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.*, *4*(4e), 11-24.

Murillo, F. J. (2008a). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *1*(3), 29-45.

Murillo, F. J. (2008b). Mejora y eficacia en los centros educativos. En *A. Villa (Coord.), Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 241-257). Bilbao: Universidad de Deusto.

Murillo, F. J., y Martínez-Garrido, C. (2012). *Análisis de datos cuantitativos con SPSS en investigación socioeducativa*. Madrid: Ediciones UAM.

Murillo, F. J., y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, *53*, 97-120.

Murray, H. G. (2007). Low-inference teaching behaviors and college teaching effectiveness: Recent developments and controversies. En *R.P. Perry and J.C. Smart (eds.), The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective* (pp. 145-200). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Nature Editorial. (2010). Assessing assessment. *Nature*, *465*(7300), 845-845. http://doi.org/10.1038/465845a

Navarro, I., González, C., López, B., y Botella, P. (2015). Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales mediante prácticas didácticas centradas en el trabajo cooperativo y relaciones multidisciplinares. *RIE: Revista de Investigacion Educativa*, *33*(1), 99-117.

Nieto, J. M. (1996). *La autoevaluación del profesor. Cómo evaluar y mejorar su práctica docente.* Barcelona: Editorial Praxis.

OCDE. (2013). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile 2013* (Revisión de Políticas Nacionales de Educación). OCDE: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. Recuperado a partir de /content/book/9789264191693-es

OECD. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society: VOLUME 1 : Special features: Governance, Funding, Quality.* OECD Publishing.

OECD. (2010). Higher Education. En *Education Today 2010: The OECD Perspective*. OECD Publishing.

OECD. (2011). *Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Common Policy Challenges* (Policy Note). OECD. Recuperado a partir de http://www.oecd.org/education/school/46927511.pdf

OECD. (2013). Higher Education. En *Education Today 2013: The OECD Perspective*. OECD Publishing.

Olmos-Migueláñez, S., y Rodríguez-Conde, Mªj. (2010). Diseño del proceso de evaluación de los estudiantes universitarios españoles: ¿responde a una evaluación por competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior? *Revista Iberoamericana de Educación*, *53*(1), 1-13.

Olson, R., y Williams, T. (2015). When Two Heads Really Are Better Than One: Applying the lessons of team teaching to collaborative writing. *The Chronicle of Higher Education*, n/a.

Ortega-Navas, M. C. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, (16), 305-327.

Ostovar-Namaghi, S. A. (2010). A data-driven conceptualization of teacher evaluation.(Report). *The Qualitative report*, *15*(6), 1504-1522.

Otani, K., Kim, B. J., y Cho, J. . (2012). Student Evaluation of Teaching (SET) in Higher Education: How to Use SET More Effectively and Efficiently in Public Affairs Education. *Journal of Public Affairs Education*, *18*(3), 531-544.

Overall, J. U., y Marsh, H. W. (1980). Students' evaluations of instruction: A longitudinal study of their stability. *Journal of educational psychology*, *72*(3). http://doi.org/10.1037/0022-0663.72.3.321

Palacios-Picos, A., López-Pastor, V. M., y Barba, J. J. (2013). Tipologías de profesorado universitario en función de la evaluación aplicada a los futuros docentes. *Estudios Sobre Educacion*, *24*, 173-195.

Pantic, N., Wubbels, T., y Mainhard, T. (2011). Teacher Competence as a Basis for Teacher Education: Comparing Views of Teachers and Teacher Educators in Five Western Balkan Countries. *Comparative Education Review*, *55*(2), 165-188.

Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, *14*(1), 67-80.

Pavié, A. (2012a). Caracterización de la formación inicial docente en Chile. *Revista Lider*, *20*(14), 199-219.

Pavié, A. (2012b). La competencia profesional y el profesional competente: elementos para su estudio y desarrollo. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, *5*(1), 1-19.

Pavié, A. (2012c). *Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones en Chile: Aportaciones a la formación inicial.* Universidad de Valladolid, Valladolid.

Pérez-Cabaní, M. L., Juandó, J., y Palma, M. (2014). La formación del profesorado universitario en los parámetros europeos: afrontar un cambio de estructura. En *Monereo, C. (Coord.). Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos.* Barcelona: Octaedro.

Pérez-Curiel, M. J. (2005). La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario. *REIFOP: Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *8*(1), 1-4.

Perrenoud, P. (1998). *Construire des compétences dès l'école.* París: ESF.

Peterson, R. A. (1995). Une méta-analyse du coefficient alpha de Cronbach. *Recherche et applications en Marketing*, *10*(2/95), 75-88.

Pinto, M. C. (2010). El trabajo cooperativo en la docencia de una maestría en comunicación social. La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. *Signo y Pensamiento*, *29*(56), 140-159.

Poblete, M. (2003). La enseñanza superior basada en competencias. Presentado en Seminario internacional: Orientaciones pedagógicas para la convergencia europea de educación superior., Universidad de Deusto, Bilbao.

Poblete, M. (2009). Aprendizaje basado en competencias: claves docentes. En *Rodríguez Escanciano, I. (ed.) (2009). Métodos y herramientas innovadoras para potenciar el*

proceso de aprendizaje del alumno en el EEES. (pp. 39-71). Valladolid: Universidad Europea Miguel de Cervantes. Colección Scholaris, Vol.2.

Poblete, M. (2010). Evaluación de competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. En *Nuevos títulos de Grado en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Cádiz: Octaedro.

Poblete, M., Bezanilla, M., Fernández, D., y Campo, L. (en prensa). Formación del docente en competencias genéricas: un instrumento para su planificación y desarrollo. *Educar*, *(en edición)*.

Poblete, M., y García-Olalla, A. (2007). *Desarrollo de competencias y créditos transferibles*. Bilbao: Mensajero.

Poblete, M., y Villa, A. (2011). SEBSCO, una experiencia alternativa para evaluar competencias. *Aula Abierta*, *39*(3), 15-30.

Postareff, L., Virtanen, V., Katajavuori, N., y Lindblom-Ylänne, S. (2012). Academics' conceptions of assessment and their assessment practices. *Studies in Educational Evaluation*, *38*(3–4), 84-92. http://doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.06.003

Pozo-Muñoz, C., Bretones-Nieto, B., Martos-Méndez, M. J., y Alonso-Morillejo, E. (2011). Evaluación de la actividad docente en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio comparativo de indicadores de calidad en universidades europeas. *Revista Española de Pedagogía*, *248*, 145-163.

Pozuelos, F. J., Rodríguez, F. P., y Travé, G. (2012). El enfoque interdisciplinar en la Enseñanza universitaria y aprendizaje basado en la investigación. Un estudio de caso en el marco de la formación. *Revista de Educación*, *357*, 561-585. http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-357-073

Pratt, D. D. (1997). Reconceptualizing the evaluation of teaching in higher education. *Higher Education*, *34*(1), 23-44.

Prendes, M. P. (2010). *Competencias TIC para la docencia en la Universidad Pública Española: Indicadores y propuestas para la definición de buenas prácticas: Programa de Estudio y Análisis.* (No. Proyecto EA2009-0133). Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Recuperado a partir de http://www.um.es/competenciastic

Quesada, V., Rodríguez-Gómez, G., y Ibarra-Sáiz, M. S. (2013). ActEval: un instrumento para el análisis y reflexión sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario. *Revista de Educación*, *362*, 69-104. http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-153

Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in Higher Education*. London: Routledge.

Raposo, M., y González, M. (2010). La creación del EEES desde el punto de vista de equipos directivos y profesorado. *Enseñanza y Teaching*, *28*, 79-95.

Raposo, M., y González-Sanmamed, M. (2007). Percepciones de los equipos directivos sobre el interés por la formación para la convergencia europea. *Innovación Educativa*, *17*, 109-119.

Ricci, P. E., y Cortesi, S. (1980). *Comportamiento no verbal y Comunicación*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

RIIED. (2015). Propósitos. Recuperado a partir de http://iide.ens.uabc.mx/ried/ibero/%C2%BFque-es-la-riied/propositos/

Ringstaff, C., Yocam, K., y Marsh, J. (1996). *Integrating Technology into Classroom Instruction: An assessment of the Impact of the ACOT Teacher Development Center Project* (ACOT Report No. #22). Cupertino, CA, US: Apple Classrooms of Tomorrow.

Robinson, B., y Schaible, R. M. (1995). Collaborative teaching. *College Teaching*, *43*(2), 57.

Rodríguez-Beneroso, M. (2014). *Análisis y evaluación de la docencia universitaria mediada con tecnología*. Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra. Recuperado a partir de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/286076/mrb1de1.pdf?sequence=1

Rodríguez-Espinar, S. (1991). Calidad universitaria: Un enfoque institucional y multidimensional. En *De Miguel, M.; Mora, J.G. y Rodríguez, S. La evaluación de las instituciones universitarias.* Madrid: Consejo de Universidades.

Rodríguez-Espinar, S. (1998). El proceso de evaluación institucional. *Revista de Educación*, *315*, 45-65.

Rodríguez-Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, *331*, 67-99.

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez-Gómez, R. (2002). *Reformas en los Sistemas Nacionales de Educación Superior.* A Coruña: Netbiblo.

Rodríguez-Sandoval, E., Luna-Cortés, J., y Vargas-Solano, E. M. (2010). Evaluación de la estrategia «aprendizaje basado en proyectos». *Educación y Educadores*, *13*(1), 13-25.

Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves.* Bruxelles: De Boeck Université.

Rønning, W. M. (1997). College Quality Programmes: implementation and effects. *Quality in Higher Education*, *3*(2), 113-129. http://doi.org/10.1080/1353832970030203

Rosas, R., y Santa Cruz, C. (2013). *Dime en qué colegio estudiaste y te diré qué CI tienes. Radiografía al deigual acceso al capital cognitivo en Chile.* Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Rowan, L. (2013). What price success? The impact of the quest for student satisfaction on university academics. *International Journal of Pedagogies and Learning*, *8*(2), 136-150.

Rueda-Beltrán, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *10*(Especial). Recuperado a partir de : http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-rueda.html

Rueda-Beltrán, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *11*(2), 1-16.

Rueda-Beltrán, M. (2012). El contexto institucional, clave en el desarrollo de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *5*(1), 309-317.

Rueda-Beltrán, M., y García-Salord, S. (2013). Presentación: la evaluación en el campo de la educación superior. *Perfiles Educativos*, *XXXV*(número especial), 7-16.

Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *REDU : Revista de Docencia Universitaria*, *1*, 1-19.

Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa.* (4.ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.

Ruys, I., Van Keer, H., y Aelterman, A. (2012). Examining Pre-Service Teacher Competence in Lesson Planning Pertaining to Collaborative Learning. *Journal of Curriculum Studies*, *44*(3), 349-379.

Sachs, J., y Parsell, M. (2014). *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education: International perspectives*. New York: Springer Sciences.

Salaburu, P., Haug, G., y Mora, J. G. (2011). *España y el proceso de Bolonia*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.

Samuelowicz, K., y Bain, J. D. (2001). Revisiting Academics' Beliefs about Teaching and Learning. *Higher education*, *41*(3), 299-325.

San Martín, J. A. (2011). La comunicación profesor-alumno. *Educación y Futuro*, *24*, 27-48.

San Martín, V. H. (2011). Formación basada en competencias: historia y perspectivas de futuro. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, *5*, 7-28.

Saravia, M. A. (2011). *Calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas.* ICE y Ediciones Octaedro. Recuperado a partir de http://www.octaedro.com/ice/cuadernos.htm

Sartori, R., Tacconi, G., y Caputo, B. (2015). Competence-based analysis of needs in VET teachers and trainers: an Italian experience. *European Journal of Training and Development*, *39*(1), 22-42.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* (1ª esp.). Barcelona: Paidós Ibérica.

Shapiro, E. J., y Dempsey, C. J. (2008). Conflict Resolution in Team Teaching: A Case Study in Interdisciplinary Teaching. *College Teaching*, *56*(3), 157-162.

Sharp, N. (2005). Enfoques para el mejoraminto de la calidad: La dimensión académica. En *Serie Seminarios Internacionales* (Vol. 9). Chile. Recuperado a partir de http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/publicaciones_seminarios_detalle.aspx?idPublicacion=51

Shibley Jr., I. A. (2006). Interdisciplinary team teaching. *College Teaching*, *54*(3), 271-274.

Shimer, G. I. (2004). *The evolution of a collaborative teaching team in higher education (Order No. 3143998).* (Available from ProQuest Dissertations y Theses Global (305167133)). University of North Dakota, Grand Forks, North Dakota. Recuperado a partir de http://search.proquest.com/docview/305167133?accountid=14529

SIES. (2014). *Panorama de la Educación Superior en Chile 2014.* (División de Educación Superior). Chile: Ministerio de Educación.

SIES. (2015). Servicio de Información de Educación Superior. Recuperado a partir de http://www.mifuturo.cl/

Sivan, A., y Chan, D. W. K. (2009). The roles of supervised teaching practice and peer observation in teacher education in Hong Kong: implications for partnership. *Teacher Development*, *13*(3), 251-266. http://doi.org/10.1080/13664530903335590

Socha, A. (2013). A Hierarchical Approach to Students' Assessments of Instruction. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *38*(1), 94-113. http://doi.org/10.1080/02602938.2011.604713

Solabarrieta, J. (1997). Un sistema de autoevaluación para el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (Tesis Doctoral). Universidad de Deusto, Bilbao.

Stake, R. E. (1989). The evaluation of teaching. En *Simons, H. y Elliot, J. Rethinking Appraisal and assessment* (pp. 13-19). Milton Keynes, UK: Open University Press.

Stensaker, B. (1997). From Accountability to Opportunity: the role of quality assessments in Norway. *Quality in Higher Education*, *3*(3), 277-284. http://doi.org/10.1080/1353832970030307

Stensaker, B., Harvey, L., Huisman, J., Langfeldt, L., y Westerheijden, D. F. (2010). The Impact of the European Standards and Guidelines in Agency Evaluations. *European Journal of Education*, *45*(4), 577-587.

Stes, A., De Maeyer, S., Gijbels, D., y Van Petegem, P. (2012). Instructional Development for Teachers in Higher Education: Effects on Students' Perceptions of the Teaching-Learning Environment. *British Journal of Educational Psychology*, *82*(3), 398-419.

Stoof, A., Martens, R. L., van Merriënboer, J. J., y Bastiaens, T. J. (2002). The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence. *Human Resource Development Review*, *1*(3), 345-365. http://doi.org/10.1177/1534484302013005

Strauss, A., y Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

Strijbos, J. W., Kirschner, P. A., y Martens, R. L. (2004). *What we know about CSCL*. United States of America: Kluwer Academic Publishers.

Sun, M., Penuel, W. R., Frank, K. A., Gallagher, H. A., y Youngs, P. (2013). Shaping Professional Development to Promote the Diffusion of Instructional Expertise Among Teachers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 0162373713482763. http://doi.org/10.3102/0162373713482763

Susarla, S. M., Bergman, A. V., Howell, H., y Karimbux, N. (2004). Problem-Based Learning and Research at the Harvard School of Dental Medicine: A Ten-Year Follow-Up. *Journal of Dental Education*, *68*(1), 71-76.

Tabernero, B., y Daniel, M. J. (2012). Análisis de los sistemas de evaluación del alumnado en la formación del profesorado: estudio comparativo entre lo que opinan profesores y egresados. *REIFOP: Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *15*(3), 133-144.

Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, *10*(33), 269-273.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences.* Montréal (Québec): Chenelière Education.

Task Force on Teaching and Career Development. (2007). *A compact to enhance teaching and learning at Harvard* (To the Faculty of Arts and Sciences). Wisconsin: Harvard University.

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: Cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *7*(2), 1-31.

Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, *13*(2), 14-.

Tejada, J. (2015). Presentación del volumen «Formación en alternancia en la Educación Superior: Perspectivas y experiencias». *Educar, 51*(2), 235-237. DOI: http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.742

Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1, 19*(1), 17-38, doi:10.5944/educXX1.12175

Tejedor, F. J. (2009). Evaluación del profesorado universitario: enfoque metodológico y algunas aportaciones de la investigación. *Estudios Sobre Educacion*, *16*, 79-102.

Tejedor, F. J. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *5*(1), 318-327.

Tejedor, F. J., y García-Valcárcel, A. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista Española de Pedagogía*, *64*(233), 21-44.

Tejedor, F. J., y García-Valcárcel, A. (2010). Evaluación del desempeño docente. *Revista Española de Pedagogía*, *247*, 439-459.

Tejedor, F. J., Jato, E., y Míguez, C. (1988). Evaluación del profesorado universitario por los alumnos en la universidad de Santiago. *Studia Paedagógica. Revista de Ciencias de la Educación*, *20*, 73-134.

Tejedor, F. J., y Jornet, J. M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *Especial*, 1-29.

Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. Falmer Press.

Thammasitboon, K., Sukotjo, C., Howell, H., y Karimbux, N. (2007). Problem-Based Learning at the Harvard School of Dental Medicine: Self-Assessment of Performance in Postdoctoral Training. *Journal of Dental Education*, *71*(8), 1080-1089.

Thayer-Bacon, B. J., y Brown, S. (1995). What «Collaboration» Means: Ethnocultural Diversity's Impact. *ERIC Document Reproduction Service*, (No. ED383692), 1-15.

Thomas, S., Chie, Q. T., Abraham, M., Jalarajan, S., y Beh, L.-S. (2014). A Qualitative Review of Literature on Peer Review of Teaching in Higher Education An Application of the SWOT Framework. *Review of Educational Research*, *84*(1), 112-159. http://doi.org/10.3102/0034654313499617

Tigelaar, D., Dolmans, D. H. J. M., Wolfhagen, I. H. A. P., y van der Vleuten, C. P. M. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher education*, *48*(2), 253-268. http://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000034318.74275.e4

Tigelaar, D. E. H., Dolmans, D. H. J. M., Wolfhagen, I. H. A. P., y van der Vleuten, C. P. M. (2005). Quality Issues in Judging Portfolios: Implications for Organizing Teaching Portfolio Assessment Procedures. *Studies in Higher Education*, *30*(5), 595-610.

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica.* (2ª ed.). Bogotá: Ecoe Ediciones.

Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, *48*, 20-27. http://doi.org/10.1080/00405840802577569

Torra Bitlloch, I., y Esteban Moreno, R. M. (2012). Competencias docentes en la Educación Superior. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, *10*(2), 17-19.

Torra, I., De Corral, I., Pérez, M. J., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E., … Tena. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de

formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU : Revista de Docencia Universitaria*, *10*(2), 21-56.

Tran, N. D. (2015). Reconceptualisation of approaches to teaching evaluation in higher education. *Issues in Educational Research*, *25*(1), 50-61.

Troncoso, P. (2015). *Development of indicator system for school effectiveness and quality in Chile* (PhD in Social Statistics). Universidad de Manchester, Manchester.

Tuning project. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final- Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007.* Bilbao: Universidad de Deusto.

UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors.* (No. Compendio). Santillana/Ediciones UNESCO.

UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción.* París: UNESCO. Recuperado a partir de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion

UNESCO. (2011). *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers* (pp. 1-90). France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Recuperado a partir de http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475E.pdf

UNESCO. (2013). *Tercer estudio regional comparativo y explicativo TERCE. Análisis curricular.* (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)). Santiago, Chile: Oficina de Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

UNESCO 31C/4. (2002). *Contribución a la paz y al desarrollo humano en una era de mundialización mediante la educación, las ciencias, la cultura y la comunicación.* Paris: UNESCO.

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Estatutos de la Facultad de Derecho de la Universidad Católica de la Santísima Concepción., Pub. L. No. DECRETOS DE RECTORIA N° 36/ 2001 Y SUS MODIFICACION ES POSTERIORES QUE PROMULGAN ACUERDOS APROBADOS POR EL H. CONSEJO SUPERIOR (2001). Recuperado a partir de http://derecho.ucsc.cl/wp-content/uploads/2011/03/estatutos_facultad_derecho.pdf

Universidad Católica de Temuco. Estructura Organizacional (2008). Recuperado a partir de http://www.uctemuco.cl/archivos/organizacion-uct-08.pdf

Universidad de Castilla-La Mancha. (2006). *De la Evaluación para la mejora a la Acreditación de Titulaciones e Instituciones* (No. VIII Foro de Almagro). Almagro: Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado a partir de https://www.uclm.es/organos/vic_docencia/eca/foroAlmagro.asp

Universidad de Castilla-La Mancha. (2008). *Los sistemas de información para la Garantía de la Calidad de las Enseñanzas Universitarias* (No. X Foro de Almagro). Almagro: Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado a partir de https://www.uclm.es/organos/vic_docencia/eca/foroAlmagro.asp

Valcárcel, M. (2003). *La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. PROYECTO EA2003-0040. Recuperado a partir de http://campus.usal.es/web-usal/Novedades/noticias/bolonia/informe_final.pdf

van Dinther, M., Dochy, F., Segers, M., y Braeken, J. (2013). The construct validity and predictive validity of a self-efficacy measure for student teachers in competence-based

education. *Studies in Educational Evaluation*, *39*(3), 169-179. http://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.05.001

Van Kemenade, E., Pupius, M., y Hardjono, T. W. (2008). More Value to Defining Quality. *Quality in Higher Education*, *14*(2), 175-185. http://doi.org/10.1080/13538320802278461

Van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, *6*(3), 205-228.

Van Vught, F. A., y Westerheijden, D. F. (1994). Towards a general model of quality assessment in higher education. *Higher Education*, *28*, 355-371.

Verberg, C. P. M., Tigelaar, D. E. H., y Verloop, N. (2013). Teacher learning through participation in a negotiated assessment procedure. *Teachers and Teaching*, *19*(2), 172-187. http://doi.org/10.1080/13540602.2013.741842

Vez, J. M., y Montero, L. (2005). La formación del profesorado en Europa: El camino de la convergencia. *Revista Española de Pedagogía*, *LXIII*(230), 101-122.

Vieira, F. (2002). Pedagogic Quality at University: What teachers and students think. *Quality in Higher Education*, *8*(3), 255-272. http://doi.org/10.1080/1353832022000031647

Villa, A. (1985). *Un modelo de profesor ideal*. Madrid: Estudios de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia.

Villa, A. (Ed.). (2004). *Dirección para la innovación : apertura de los centros a la sociedad del conocimiento.* Bilbao: I.C.E.: Universidad de Deusto.

Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de educación*, *número extraordinario*, 177-212.

Villa, A. (Ed.). (2013a). *ISUR. Un modelo de evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Villa, A. (2013b). La evaluación de competencias: evaluación del proceso y resultados. En *J. Paricio y A.I. Allueva (Eds.), Acciones de innovación y mejora de los procesos de aprendizaje* (pp. 27-46). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Villa, A. (2015). La formación del profesorado en el nuevo perfil basado en competencias docentes. Presentado en VI Foro Internacional de Innovación Universitaria, Asunción, Paraguay.

Villa, A., Arranz, S., Campo, L., y Villa, O. (2015). Percepción del profesorado y responsables académicos sobre el proceso de implantación del EEES en diversas titulaciones de educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *19*(2), 245-264.

Villa, A.; Auzmendi, E. y Villardón, L. (1996). *Los equipos directivos ante el uso de la evaluación. Creencias, actitudes y conductas directivas.* ICE. Universidad de Deusto. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Villa, A., Campo, L., Arranz, S., Villa, O., y García, A. (2013). Valoración del profesorado de magisterio sobre el aprendizaje basado en competencias implantado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado.*, *17*(3), 35-55.

Villa, A., y García, A. (2008). *Competencias docentes en el ámbito universitario*. Manuscrito inédito, Unidad Técnica Innovación y Calidad (UTIC). Universidad de Deusto, Bilbao.

Villa, A., y Morales, P. (Eds.). (1993). *La evaluación del profesor. Una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos.* Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Villa, A., y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas.* Bilbao: Mensajero.

Villa, A., y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón: Revista de Pedagogía*, *63*(1), 147-170.

Villa, A., Poblete, M., Campo, L., y Arranz, S. (2013). Cuaderno de competencias: Materiales para la formación. Documento inédito.

Wahlén, S. (2002). Teaching Skills and Academic Rewards. *Quality in Higher Education*, *8*(1), 81-87. http://doi.org/10.1080/13538320220127470

Westerheijden, D. F., y Kohoutek, J. (2013). Analysing the implementation of the European Standards and Guidelines for Quality Assurance at institutional level: Outcomes of the IBAR project. En *Working together to take quality forward. A selection of papers from the 8th European Quality Assurance Forum*. University of Gothenburg, Sweden: EUA, European University Association. Recuperado a partir de www.eua.be

Williams, P. (2010). From Bergen to the Register: A long and winding road. En *ENQA: 10 years (2000-2010). A decade of European co-operation in quality assurance in higher education.* (Vol. 10th anniversary publication., pp. 16-19). Helsinki: ENQA, European Association for Quality Assurance in Higher Education.

Wolcott, H. F. (1992). Posturing in qualitative inquiry. En *The handbook of qualitative research in education* (Millroy, W.L. y Preissle, J., pp. 3-52). New York: Academic Press.

Wolverton, M. (2009). The Academic Deanship: Direction versus Reflection. *Journal of Higher Education*, *80*(3), 354-356.

Yániz, C. (1998). *Un sistema de autoevaluacion y mejora para el profesorado de educación primaria*. Bilbao: Mensajero.

Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, *24*, 17-34.

Yan Liu, K. (2011). *Enhancing prospective teachers' critical reflection in the e-portfolio environment*. University of Wisconsin-Madison, Madison, WI, US.

Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, *45*(4), 477.

Yuksel, U. (2010). Integrating Curriculum: Developing Student Autonomy in Learning in Higher Education. *Journal of college teaching and learning*, (8), 1-8.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Madrid: Narcea Ediciones.

Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las «buenas prácticas» docentes en la enseñanza universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, *10*(1), 17-42.

Zeichner, K., y Liston, D. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, *57*(1), 23-49. http://doi.org/10.17763/haer.57.1.j18v7162275t1w3w

ANEXOS

Consultar el contenido del CD o copiar el siguiente enlace:

https://goo.gl/5cB92m