

PERSPECTIVA EDUCACIONAL

Docencia Universitaria

Nº 48

Segundo Semestre de 2006

Instituto de Educación
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

PERSPECTIVA EDUCACIONAL
ISSN 0716 - 0488

REVISTA ESPECIALIZADA EN PEDAGOGÍA, FUNDADA EN ABRIL DE 1980.
EDITADA POR EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN EN COLABORACIÓN CON
LA ESCUELA DE PEDAGOGÍA DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO

DIRECTORA
GLORIA CONTRERAS P.

COMITÉ EDITORIAL

Dr. CÉSAR COLL SALVADOR
Universidad de Barcelona, España

Dr. ANTONIO BOLÍVAR BOTIA
Universidad de Granada, España

Dr. MIGUEL ANGEL SANTOS GUERRA
Universidad de Málaga, España

Dr. FELIPE TRILLO ALONSO
Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. CARLES MONEREO FONT
Universidad Autónoma de Barcelona, España

Dra. FRIDA DÍAZ-BARRIGA ARCEO
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN
Universidad de Navarra, España

Dra. MARÍA INÉS SOLAR RODRÍGUEZ
Universidad de Concepción, Chile

Dr. JOSÉ SALAZAR ASENJO
Universidad de la Frontera, Chile

Dr. JUAN CARLOS CAMPBELL ESQUIVEL
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. LUIS TOLEDO MERCEGUE
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Los artículos presentados en esta Revista son de exclusiva
responsabilidad de sus autores y por lo tanto
no representan necesariamente el pensamiento de la Editorial de la Revista,
del Instituto de Educación ni de la Escuela de Pedagogía
de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Enviar toda correspondencia a:
Director Revista Perspectiva Educacional
Avenida El Bosque 1290 - Teléfono (32) 227 43 11 - Sausalito, Viña del Mar, Chile

RESEÑA DE LA REVISTA

La revista *Perspectiva Educacional* es una publicación semestral del Instituto de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Constituye un espacio de reflexión y análisis de la problemática educativa, tanto a nivel nacional como internacional, que nace de la generación de conocimientos aportados por las investigaciones de los autores invitados a colaborar con la publicación.

A través de un importante nivel de intercambio, la Revista procura establecer lazos de comunicación con entidades homólogas, ofreciendo tanto las reflexiones gestadas en nuestro contexto educativo como los marcos de pensamiento y acción de los expertos y especialistas de relevancia en el amplio campo de la Pedagogía.

Su estructura considera una serie de artículos sobre una temática central dentro de las ciencias de la Educación y su aplicación a la formación docente (Educación y Valores, Estrategias de enseñanza-aprendizaje, Tecnología Educativa, Diseño Curricular, etc.) a la que se acompaña una sección de síntesis de investigaciones y una sección de recensiones de libros afines con la temática central.

DESCRIPTION OF THE JOURNAL

Perspectiva Educacional is a periodical publication of the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) Institute of Education. It is a place of reflection upon and analysis of educational issues, both at a national and international level, that emerge from the generation of knowledge contributed by research carried out by authors who are invited to collaborate with the publication.

Through a significant level of exchange, this Journal seeks to establish communication links with homologous institutions, offering both reflections emanating from our educational settings and the thinking and action frames of important experts and specialists in the field of pedagogy.

The structure of the Journal considers a series of articles about a central theme around the Educational Sciences and its application to teacher training (education and values, teaching-learning strategies, educational technology, curriculum design, etc.) to which two sections have been added: some research syntheses and reviews of books on the central theme.

ÍNDICE

ARTÍCULOS

LOS SABERES DEL DOCENTE. UNA PERSPECTIVA DESDE LAS HUMANIDADES Y LAS CIENCIAS SOCIALES

CONCEPCIÓN BARRÓN Pág. 11

LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN MÉXICO: UN ESTADO DE CONOCIMIENTO DEL PERÍODO 1990-2004

ISABEL ARBESÚ, FRIDA DÍAZ-BARRIGA LETICIA ELIZALDE, EDNA LUNA,
MARCO ANTONIO RIGO, MARIO RUEDA y ALMA DELIA TORQUEMADA 27

A PROPÓSITO DE EVALUACIÓN POR PARES: LA NECESIDAD DE SEMANTIZAR LA EVALUACIÓN Y LAS PRÁCTICAS DOCENTES

GUSTAVO HAWES B. y KARENINA TRONCOSO N. 59

TRANSFORMAR LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: UNA PROPUESTA DE DESARROLLO PROFESIONAL BASADA EN ESTRATEGIAS REFLEXIVAS

LEONOR MARGALEF CRISTINA CANABAL y ALEJANDRO IBORRA 75

RECENSIONES

Mario Rueda Beltrán y Frida Díaz-Barriga (Compiladores)

Evaluación de la Docencia, Perspectivas Actuales

PAOLA ESPEJO. 95

Fuensanta Hernández Pina, Pilar Martínez Clares,
Pedro S. L. Da Fonseca Rosario y Marta Rubio Espín

Aprendizaje, Competencias y Rendimiento en Educación Superior

JUAN CARLOS CAMPBELL E. 99

Editado por
EDICIONES UNIVERSITARIAS DE VALPARAÍSO
de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Diseño y Producción Gráfica
Casilla 1415 - Valparaíso - Chile
Teléfono (32) 227 3087 - Fax (32) 227 3429
Página web: www.euv.cl
E-mail: euvsa@uev.cl

Jefe de Diseño: Guido Olivares S.
Asistente de Diseño: Mauricio Guerra P.
Asistente de Diagramación: Alejandra Larrain R.
Corrección de Pruebas: Osvaldo Oliva P.

Impreso en los Talleres de
Imprenta Libra, Valparaíso

HECHO EN CHILE

EDITORIAL

Este nuevo número de la revista *Perspectiva Educacional* tiene como tema central “Docencia Universitaria” que reúne algunas investigaciones y aproximaciones acerca de la función docente en el ámbito universitario, entendida esta como conjunto de acciones que van más allá del acto pedagógico en el aula. En este sentido, en el presente número encontramos un primer trabajo de la Sra. Concepción Barrón del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) titulado “Los saberes del Docente. Una perspectiva desde las Humanidades y las Ciencias Sociales”. La Dra. Barrón analiza las nuevas demandas de la función docente que imparten en los procesos formativos de éstos, desde la perspectiva de las Ciencias Sociales y las Humanidades como un referente importante a considerar en el diseño de un plan de estudios de formación de profesores.

El segundo trabajo, elaborado por un grupo de académicos mexicanos encabezados por las Dras. Isabel Arbesú y Frida Díaz-Barriga nos presentan el estudio titulado “La evaluación de la Docencia Universitaria en México: un estado de conocimiento del periodo 1990-2004”, que sistematiza los aportes al conocimiento de la evaluación de la docencia en el campo de la educación superior mexicana, permitiendo una amplia y destacada visión del quehacer evaluativo, como también los principales aportes y tendencias.

El tercer trabajo de Gustavo Hawes y Karenina Troncoso titulado “A propósito de evaluación por pares: la necesidad de semantizar la evaluación y las prácticas docentes”, es una interesante y novedosa reflexión académica acerca de la evaluación

por pares a partir de la experiencia al interior de una institución universitaria. Esta discusión los lleva a plantear algunas propuestas que también debieran ser objeto de nuevos debates.

El cuarto trabajo, elaborado por la Dra. Leonor Margalef y colaboradores de la Universidad de Alcalá de Henares, nos presenta "Transformar la docencia universitaria: una propuesta de desarrollo profesional basada en estrategias reflexivas" constituyendo un aporte novedoso a la formación de profesores que se genera en el contexto de un programa de formación y apoyo al profesorado universitario en el seno de una Universidad española. La presentación de diferentes estrategias, para el desarrollo de una práctica reflexiva constituye una invitación a mejorar cualitativamente la función docente en nuestras instituciones de educación superior.

Finalmente, se han incluido en este número, dos recensiones de libros acerca de la Evaluación de la Docencia y Competencias y rendimiento en la Educación Superior que abren nuevas perspectivas de discusión en la docencia universitaria.

ARTÍCULOS

LOS SABERES DEL DOCENTE. UNA PERSPECTIVA DESDE LAS HUMANIDADES Y LAS CIENCIAS SOCIALES

CONCEPCIÓN BARRÓN*

RESUMEN

¿Cuál es la misión de las ciencias sociales y las humanidades en un contexto globalizado? ¿Por qué pueden considerarse como un referente para la formación de los docentes y de los profesionales en general?

No se busca que las humanidades y las ciencias sociales tengan un carácter de cultura normativa e identitaria, los retos que se presentan para la educación, así como para los docentes y estudiantes no se circunscriben sólo al ámbito disciplinario, sino también a una visión diferente de la realidad social y del conjunto de relaciones sociales basadas en la equidad y solidaridad.

En este sentido, el fin último de la educación es formar para la convivencia, es decir, aprender a vivir con los otros.

Palabras clave: Saberes docentes, Formación docente, Prácticas docentes.

THE KNOWLEDGE OF TEACHERS. A PERSPECTIVE FROM THE SOCIAL SCIENCES AND THE HUMANITIES

ABSTRACT

What is the mission of Social Sciences and Humanities within the frame of globalization? Why is it that they may be considered as a referent for the training of teachers and professionals? The goal is not settled on the idea that Social Sciences and Humanities have a character of normative and identity culture. The challenges faced by education, as well as by teachers and students, are not only circumscribed to the disciplinary domain, but also to a different vision of social reality and of the whole of social relations based on equity and solidarity.

In this sense, the ultimate goal of education is to train for coexistence; that is to say, to train for learning to live with others.

Key words: Knowledge of Teachers, Teacher's Training, Teacher's Practices.

* Centro de Estudios sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México.

Los debates esenciales en torno a la formación de docentes están estrechamente vinculados con los cambios culturales, políticos, sociales y económicos que están afectando a todas las sociedades.

La formación docente en estas dos últimas décadas ha sido impactada por las exigencias y demandas de un mundo globalizado, señalando como requerimientos básicos que todo docente debe cubrir el dominio de idiomas, el manejo de la informática, desarrollo de competencias interactivas, comunicacionales o socio-relacionales (saber ser), la temática de relaciones humanas, incluye la necesidad de manejo de personal, coordinación de grupos y trabajo en equipo. Los requerimientos denominados operativos (saber hacer), están vinculados a la dificultad de aplicar los conocimientos a situaciones concretas; interactuar en distintos ambientes socioculturales (aprender a convivir); finalmente la flexibilidad, la polivalencia y la versatilidad son cualificaciones que todo docente debe poseer.

La práctica docente se entretiene con el desarrollo de los procesos de industrialización y con valores y saberes insertos en un contexto político y cultural específico. Se realiza en un marco educativo bajo prescripciones institucionales que regulan las actividades consideradas como necesarias y pertinentes. Lo anterior enfrenta serios problemas de carácter teórico-metodológico al presuponer una serie de rasgos de personalidad con independencia del contexto en donde se manifiestan la multidimensionalidad de los métodos de enseñanza y las dificultades en su operacionalización.

En este contexto los planteamientos generales propuestos para la formación docente referidos al aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir, se centran más en los procesos que en los productos. El profesor no actúa en el vacío sino en contextos que tienen una historia, una significación subjetiva, un valor social y una orientación moral.

El papel de los profesores es el resultado de situaciones históricas y opciones diversas, la historia de cada sistema educativo y del proyecto curricular en el que se insertan condiciona diversos márgenes de autonomía y un peso en la toma de decisiones que difieren en los diversos niveles del sistema educativo (Gimeno, 1995).

La formación de los docentes se explicita en las ideas y acciones, expresadas en la práctica, en el diseño de programas de estudio, en el desarrollo de contenidos disciplinarios, interdisciplinarios, teóricos, metodológicos y prácticos; en las propuestas metodológicas y didácticas; en las estrategias para la transformación de la construcción de nuevos conocimientos y saberes con base en problemas reales y en la creación de nuevos ambientes de aprendizaje incorporando innovaciones educativas y tecnológicas.

A partir de las demandas actuales en las que se puntualiza la necesidad de repensar el quehacer docente, surge un cuestionamiento en torno a los contenidos con los que se han formado: "Si la formación de los profesores descuida la preocupación por los contenidos culturales perderemos los referentes elementales acerca

de lo que los profesores necesitan saber sobre los currícula que ellos tendrán que desarrollar con sus alumnos. Ningún profesor se ha conformado con solo impartir conocimientos, el fin último ha sido el que el estudiante desarrolle la capacidad de usar ese conocimiento de manera creativa e inteligente de acuerdo con sus intereses y con la sociedad" (Gimeno, 1995: 13).

Las situaciones en las que se encuentra el profesor y la manera de resolver los problemas no está determinado sólo por los conocimientos científicos del profesor, el conocimiento juega sólo un papel orientador y no determinante. Las teorías no son útiles o inútiles para la práctica, sino que ante todo forma parte de la práctica ya que ésta no existe sin ser concebida, conceptualizada de alguna forma por quienes están en ella o relacionados con ella (Gimeno, 1988).

"A fin de cuentas, si el conocimiento no debe desconsiderar la práctica y si en la mediación en ella reside su riqueza formativa, la práctica no es un mero hacer mecánico, sino una forma de saber hacer. La práctica no es atórica, dado que está cargada de supuestos, de historia, de concepciones, de ideologías, de valores. Las simples tareas académicas que componen lo que llamamos práctica didáctica son los instrumentos de propagación de concepciones sobre el aprendizaje, la cultura, las formas de asimilarlas, el papel de los sujetos" (Gimeno, 1988:13).

Las rutinas de los profesores son esquemas prácticos organizados con un orden interno, una organización, una coherencia, enraizados en la cultura, que se organizan en esquemas estratégicos capaces de adaptar las rutinas a situaciones diferentes guardando la coherencia, como puede observarse en cualquier otro profesor (Gimeno, 1988).

Se ha confundido lo que es una práctica, la acción, con lo que es la técnica. La acción humana implica incertidumbre porque es compleja y está contextualizada en un sin fin de interrelaciones. Pero la acción supone no sólo conocimientos, sino motivos para actuar, es decir, intencionalidad y proyectos, y estos en la práctica educativa son fundamentales.

La escuela cumple con el encargo social de la distribución de los conocimientos, no tiene la finalidad de producirlos, éstos se crean en otros ámbitos, en los centros de poder. "Esto supone la existencia de puntos de referencia situados fuera de ella respecto a los temas que enseña; estos puntos de referencia residen en culturas que se sitúan fuera de la escuela y de las que dependen las materias escolares y con las cuales se relacionan" (Stenhouse, 1984:36).

Algunas propuestas metodológicas del diseño curricular señalan asuntos relacionados con el valor o la importancia del conocimiento a enseñar y la complejidad que reviste. Debido, en primer lugar, al encargo social que tiene de transmitir conocimientos, no de producirlos. "La característica y la dificultad de estos grupos educativos consisten en que tienen como misión introducir a sus miembros en culturas que no les son naturales y que entran con frecuencia en conflicto, en determinados

aspectos con las culturas del hogar y del grupo de compañeros" (Stenhouse, 1984: 123), en América Latina han surgido movimientos que se han pronunciado por la recuperación de los contenidos culturales de la memoria popular, que se resiste a la dominación e imposición de una visión del mundo que le es totalmente ajena y sin sentido.

Es así como el conocimiento que elige la escuela se deriva de construcciones sociales más amplias que son depuradas política y didácticamente y la selección de las diversas disciplinas responden a los intereses y posturas de grupos que comparten, analizan y debaten determinados conocimientos.

Especial énfasis sobre esta polémica realizan las aportaciones de lo que genéricamente se ha denominado nueva sociología de la educación, basado en los trabajos de Bourdieu, Eggleston, Bernstein, Giroux y Apple; cuyas reflexiones buscan develar las relaciones intrínsecas entre el contenido, la ideología y el control social. Específicamente se reconoce la no neutralidad en la selección, organización, distribución y evaluación de los conocimientos y de la escuela como lugar de legitimación de un saber y una cultura.

El reconocimiento de esta tendencia para el análisis de los contenidos curriculares permite cuestionar el determinismo disciplinario en el que se considera que los contenidos por derivar de disciplinas reconocidas "científicamente" no corresponden a una toma de posición en cuanto a la disciplina misma, sin embargo tampoco se puede privilegiar un determinismo sociológico en el cual todo contenido es una imposición cultural con fines de sometimiento.

Es en este contexto que surge la pregunta ¿desde qué lugar pensar los contenidos para la formación de los docentes y los contenidos escolares que se trabajarán cotidianamente?

La formación de los docentes parte del manejo de conocimientos relevantes y pertinentes, de un dominio disciplinario e intenta propiciar la comprensión de los problemas sociales y personales. No obstante, la época actual reclama orientar la mirada hacia horizontes más amplios con la finalidad de superar la visión académica y especializada de la realidad y sin lugar a dudas analizar el papel que juegan las ciencias sociales y las humanidades en la sociedad del conocimiento, sus retos y perspectivas.

En la práctica los docentes articulan diversos saberes procedentes de su formación profesional, disciplinaria, curricular, experiencial o práctica, contruidos a lo largo de su vida y de su trayectoria profesional, en este sentido Tardif (2004) señala la importancia de reconocer el entramado de relaciones desde las cuales construyen las prácticas los docentes: los saberes, el tiempo y el trabajo. En gran medida lo que saben los docentes sobre la enseñanza, proviene de su experiencia como alumnos y a partir de ésta construyen y reconstruyen sus prácticas en el aula, a través de un permanente movimiento de continuidad y rupturas con las teorías y perspectivas

teóricas desde las cuales cobra sentido. Lo que implica el reconocimiento de que los saberes que fundamentan la enseñanza son existenciales, sociales y pragmáticos. Son existenciales porque involucran a los seres humanos en su totalidad, con sus anhelos, sus deseos, sus emociones, sus relaciones con los otros y consigo mismo; sociales, provenientes de distintos núcleos y tiempos de formación escolar y de la vida cotidiana, por último son pragmáticos porque aluden a las experiencias y prácticas en el marco de las instituciones escolares y a las interacciones con los distintos actores.

Saberes profesionales del docente

Los saberes profesionales del docente pueden ser agrupados en temporales, plurales y heterogéneos, personalizados y situados, y llevan consigo las señales de su objeto, que es el ser humano (Tardif, 2004).

Son temporales en tres sentidos, porque provienen de su historia de vida personal y escolar, de ritos iniciáticos y de rutinas que le dan seguridad en el aula, y de las prácticas escolares institucionalizadas (Zeichner y Gore, 1990); (Carter y Doyle, 1996). Son plurales y heterogéneos en función de las diversas situaciones a las que se enfrentan cotidianamente (Doyle, 1986). Personalizados y situados, se trata de saberes apropiados, incorporados, subjetivados, saberes que no son posibles disociar de la persona, de su experiencia y de su situación de trabajo, "esta postura afirma que todo conocimiento, producto del aprendizaje o de los actos de pensamiento o cognición puede definirse como situado en el sentido de que ocurre en un contexto y situación determinada, y es resultado de la actividad de la persona que aprende en interacción con otras personas en el marco de las prácticas sociales que promueve una comunidad determinada (Díaz Barriga, 2005: 20).

En el diagnóstico que realizó Eisner (1984) con la finalidad de explicar la poca presencia de las humanidades en el sistema educativo, encontró: a) un predominio de una perspectiva positivista hacia el conocimiento y hacia la realidad, contraria e intolerante con la perspectiva interpretativa, b) preocupación por resultados concretos, medibles y cuantificables a diferencia de los efectos de las humanidades que no fácilmente aprensibles ni visibles a corto plazo, c) orientación del currículo a actividades productivas, d) valoración del tiempo de la educación en función de lo útil, e) la creencia de que las humanidades tienen que ver con valores y no con hechos sociales, f) poca identificación entre los profesores, g) falta de una formación docente sólida en el ámbito de las humanidades.

El discurso educativo se ha visto plagado de afirmaciones orientadas a privilegiar la formación del ser humano exclusivamente para su incorporación al mercado de trabajo, o a cuestionar la escuela por la escasa relación con éste, tales afirmaciones nos llevan a plantear las siguientes interrogantes: ¿Cómo se concibe la relación del hombre con la naturaleza, su capacidad de dominio, de transformación, de utilización

y de aprovechamiento? ¿Cómo conciliar las demandas específicas del mundo del trabajo a la educación, con la finalidad de responder a cualificaciones específicas y operativas? ¿Se tendría que ampliar la oferta educativa para dar respuesta a necesidades de los múltiples usuarios potenciales?

Las posibles respuestas tendrían que considerar que el trabajo y la educación tienen sus propias lógicas y sin dejar de reconocer que la interacción entre ellos implica un problema de política, de política económica y de política educativa, también habrá que distinguir y reconocer sus diferencias y procesos en la construcción de lo social con la finalidad de garantizar a todos la dignidad del trabajo y la calidad de la educación (Cullen, 1997).

Sentido de formación

El concepto de formación en sentido amplio está ligado al ámbito educativo y representa un punto de debate y polémica donde convergen distintos enfoques disciplinarios y multirreferenciales, de los cuales se retomaron los de H. G. Gadamer y G. Ferry. El origen de la palabra "formación" debe buscarse en el campo religioso, en donde se concibe que el hombre lleve en su interior la imagen de Dios y debe reconstruirla. Gadamer manifiesta que Kant no habla específicamente de formación, sino "de la cultura, de la capacidad que como tal es un acto de libertad del sujeto que actúa" (Gadamer, 1988: 39). Hegel por su parte, cuando retoma las ideas de Kant sobre las obligaciones con uno mismo, menciona formar y formarse (Gadamer, 1988).

Gadamer señala que la formación está vinculada a la adquisición de la cultura a través de la cual se forma. La historicidad de la formación está dada en virtud de la conservación de la cultura. Se articula a las ideas de enseñanza y aprendizaje en la medida en que se reconoce que el hombre sólo logrará su estado ideal si es capaz de convertirse en un ser espiritual general (Gadamer, 1988). En esta afirmación reside la riqueza de su propuesta, al afirmar que el ascenso del espíritu considera en términos de generalidad (formación teórica y práctica) y de particularidad (posibilidad de que el sujeto muestre una actitud de apertura hacia el OTRO y hacia el conocimiento).

La formación se vincula con la educación a través de la enseñanza-aprendizaje y la preparación personal. Todo ser humano requiere de la formación como un proceso básico para la construcción conceptual y la producción del conocimiento. Por otro lado para Ferry el concepto de formación adquiere diversas connotaciones: "en primer lugar, la formación es percibida como una función social de transmisión y saber, en un sentido de reproducción de la cultura dominante. En otro sentido la formación es considerada como un proceso de desarrollo y estructuración de la persona que lleva a cabo bajo el doble efecto de una moderación interna y de posibilidades de aprendizaje de reencuentros y experiencias" (Ferry; 1990:50).

Las diversas acepciones sobre la formación de Honoré (1980), Ferry (1990) y Díaz Barriga (1990) parten de esta concepción humanista; sin embargo, hay que señalar que existe un debate en torno a privilegiar la formación que viene de fuera o la que pone de manifiesto el marco de referencia del sujeto. No se reconoce la formación de los sujetos como una totalidad: una interrelación entre lo subjetivo y lo objetivo en el hombre; es decir, cómo se interioriza lo objetivo y cómo se exterioriza lo subjetivo. En estas acciones habrá que reconocer la intencionalidad de cada sujeto para elegir aquello que lo forma. Así pues la formación denota un problema existencial en los sujetos histórico-sociales, quienes crean y recrean un proyecto de vida en función de las elecciones que realicen.

Existen otras perspectivas ligadas a posturas de corte económico, a una noción de formación profesional. El origen de las profesiones está vinculado al desarrollo de los procesos de industrialización y los valores, saberes y prácticas profesionales se insertan en un contexto político-cultural específico. Se puede afirmar que la formación profesional nace y crece paralelamente a las exigencias planteadas por el desarrollo histórico, económico y social.

La necesidad de una formación profesional que respondiera a las exigencias del desarrollo de la sociedad estuvo ligada a los gremios de la Edad Media, con su sistema de aprendices, oficiales y maestros (Lipsmeier, 1975). Este sistema respondía al mismo principio de otras organizaciones medievales, como las del escudero y el caballero, la del bachiller y el profesor y la del novicio y el monje.

A partir de la revolución industrial, al inicio del siglo XIX, se replanteó el problema de la formación profesional con la finalidad de contar con obreros y técnicos altamente capacitados. Durante ese siglo se organizó en el mundo un sistema de educación profesional. Lipsmeier (1975) advierte que la "enseñanza profesional en Alemania, que nace a principios del siglo pasado y no tarda en diferenciarse, tuvo que enfrentarse desde el primer momento con las exigencias de la teoría pedagógica derivada del neohumanismo" (Lipsmeier, 1975:12). Por un lado se pugnaba por una formación que permitiera dar una cultura general, amplia, a los sujetos, independientemente del nivel de escolaridad al que estos sujetos se dirigieran; por otro lado, se buscaba que dichos sujetos adquirieran sólo una formación específica para el trabajo.

Posteriormente una reorganización mundial fincada en las revoluciones norteamericana y francesa, en las conquistas napoleónicas y en la revolución industrial, creó una red de vínculos económicos, políticos y culturales entre los diversos países y continentes, a través de la construcción del nacionalismo, del industrialismo y del capitalismo.

Valiéndose del nacionalismo se buscaba hacer coincidir la comunidad política con la nación o comunidad cultural, con base en una afinidad lingüística, histórica, étnica y en ocasiones religiosa. El industrialismo se caracterizó por la utilización de métodos de producción mecánica y por la explotación de nuevas fuentes de energía.

Resulta paradójico que estos cambios no fueron acompañados inmediatamente por una concepción acorde del mundo. Pasaron varias décadas para que hubiera una mayor integración entre el desarrollo de las fuerzas productivas y la superestructura. "Romanticismo, idealismo y espiritualismo parecen olvidar adrede lo harto humilde y prosaica realidad del mundo productivo, generando así un desuso de la reflexión crítica acerca de los problemas concretos planteados por el progreso técnico, científico y económico" (Abbagnano y Visalberghi, 1982: 435).

Los requerimientos de una sociedad en constante cambio llevaron a países como Alemania y Francia a diferenciar los estudios humanísticos de los técnico-profesionales y a fomentar la investigación científica; en ambos países la formación de profesionales ha estado a cargo del Estado, a diferencia de Inglaterra en donde durante ese mismo período se abrieron escuelas especializadas de artes y oficios (torneros, mecánicos, etc.) a cargo de particulares. Queda claro entonces que el proceso de industrialización marcó un cambio fundamental en cuanto a la concepción misma de la formación. Fue en este contexto donde la formación de los sujetos adquirió una connotación distinta, ligada a un saber profesionalizante y a la dinámica económica de los países. A partir del siglo XX, el debate en torno a lo educativo obtuvo otra modalidad: "se empezó a vislumbrar el acto educativo, como un sistema de inversión y costos económicos, cuyos resultados merecen ser confrontados en términos de eficiencia y productividad" (Díaz Barriga, 1993: 30).

MISIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y DE LAS HUMANIDADES

Desde esta perspectiva ¿cuál es la misión de las ciencias sociales y las humanidades?, ¿por qué pueden considerarse como un referente para la formación de los docentes y de los profesionales en general? Las ciencias sociales tienen el encargo de proveer a los individuos y a la sociedad de conocimientos, capacidades e instrumentos para expandir sus posibilidades de desarrollo y progreso, el alcance de niveles de bienestar y convivencia satisfactorios, el logro de mayores niveles de justicia y equidad. Asimismo, son responsables de la búsqueda de opciones de cambio, de la definición de proyectos y cursos de acción posibles y deseables.

Juegan un papel relevante por su contribución para definir y orientar estrategias de cambio en las políticas públicas, en la participación ciudadana, en la opinión pública, en la opinión pública informada y en la democratización del sistema político y de la sociedad. Su papel en la sociedad del conocimiento reside en el establecimiento de compromisos éticos y políticos con los principales valores del interés público. Contribuyen para formación de un pensamiento complejo y crítico así como valores y compromisos con la realidad social y la diversidad humana, todas estas constituyen tareas en que las disciplinas del área desempeñan un papel muy significativo a través de la función docente y mediante la divulgación de resultados de las investigaciones que se realizan.

¿Qué tipo de aprendizajes significativos se tendrían que propiciar a través de la formación? El desarrollo de las ciencias sociales se relaciona con el entorno social y con las diversas formas de vinculación entre las instituciones académicas y la sociedad. Es en esta última en donde se plantean necesidades de conocimiento y se definen los límites y posibilidades institucionales para producirlo (Muñoz, 1994). La capacidad para dar respuestas a estas demandas depende del grado de desarrollo de la organización académica, y de la formación de recursos humanos de alto nivel a través de los posgrados.

Para definir el tipo de aprendizajes significativos que se tendrán que propiciar en el campo es indispensable analizar la interacción entre los avances científicos, las exigencias y demandas de una sociedad cambiante y del ejercicio profesional.

La formación y las prácticas de los docentes en la actualidad se han vuelto más complejas, el reto es enseñar a razonar teóricamente y a construir un discurso en torno de diferentes escuelas y flujos de teoría, a partir de los avances más recientes desde una perspectiva crítica (Muñoz, 1994).

Asimismo, ante la crisis de los paradigmas de investigación, se tiene que dejar de concebir a la ciencia como una unidad y replantearse cómo se hace investigación teórica a partir de distintas perspectivas, plantearse el espacio teórico político de la investigación como un espacio global. Replantearse la renovación de los conocimientos teóricos, metodológicos e instrumentales, en varios puntos, en las llamadas ciencias de la complejidad, en el análisis de sistemas, o de sistemas generales o de las llamadas ciencias y técnicas cognoscitivas, combinar esas novedades con el análisis clásico, combinar lo antiguo con lo clásico y con las nuevas perspectivas.

Diseñar y realizar estudios sobre las políticas mínimas de tipo alternativo hasta aquellas que permitan problemas de gran magnitud, un estudio que no sea maniqueo que plantee la riqueza de la vida en el estudio de las alternativas mínimas y máximas y aplique a todas ellas una investigación teórica enriquecida con la crisis de los paradigmas anteriores y la emergencia creadora de nuevos, las metodologías recientes más rigurosas y su combinación con las clásicas.

Relacionar los problemas concretos de México, América Latina y del mundo con problemas de distribución del ingreso, de la política de empleo, de la lucha por el poder, de los bloques de poder, el incremento de la población que abarca las cuatro quintas partes de la humanidad, así como el problema de la democracia y sus relaciones con la política y el poder.

"El proceso innovador en el pensar y en hacer requiere un verdadero programa de investigación—acción en torno a varios ejes problemáticos de los que es necesario ocuparse en el terreno de la investigación, la pedagogía y la acción universal. El cambio entraña un nuevo sentido de la historia y la política que encuentre y respete las diversas posiciones, otro mundo es posible, menos injusto y más libre, con una democracia y un sistema político a redefinir, reconcebir y estructurar (González,

2004: 98). Para ello se requieren nuevas formas de acercarse a la realidad, distintas formas de pensar y de razonar, se hace necesario reconocer la unidad de las ciencias sociales y de las humanidades con las ciencias exactas y con las denominadas nuevas ciencias (híbridas, interdisciplinarias, relacionadas con el conocimiento de frontera).

La pregunta clave es cómo definir y desde qué postura teórico metodológica se puede señalar la construcción de saberes y de competencias clave de los docentes para el siglo XXI, ¿qué características deben tener quienes determinan esa lista y de qué premisas parten? ¿Podrán superar la tentación de proteger sus propios valores, sabrán y querrán hacerlo? ¿A qué grupo o a qué grupos les toca la tarea de realizarlos?

El problema se complejiza por varias razones, la primera refiere al reconocimiento de que en las profesiones se establece una lucha por el poder y por la legitimación de los saberes y que no se les puede concebir como grupos homogéneos. La segunda, cuando se señala que se ha realizado un desplazamiento acerca de la preocupación sobre la formación humana de manera amplia, ¿qué debieran ser en el futuro los educandos? se ha tornado por una pregunta de corto plazo, ¿qué debieran saber los educandos? A pesar de ello, la UNESCO ha hecho énfasis en el desarrollo de aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

Algunos autores, incluso señalan la necesidad de definir competencias fundamentales sólo para los países desarrollados debido a que la preocupación por sobrevivencia ya no es un problema esencial (Perrenoud; 2004: 225). Difiero de este planteamiento porque considero que desde el ámbito de las ciencias sociales en los países del tercer mundo y específicamente en México, las competencias transversales que atraviesan no sólo las disciplinas específicas de la Economía, Sociología, Administración Pública, Derecho, Antropología, Demografía, Historia, Psicología Social, Ciencia Política en cada uno de los currícula sino que van más allá, atraviesan varios sectores de la existencia humana, sin referencia a las disciplinas científicas y educativas. Lo interesante sería con la finalidad de identificar una transversalidad a partir del reconocimiento de los campos de actuación de los actores sociales.

Se buscaría el planteamiento de definir las competencias no sólo en términos de desempeños eficientes, sino ligados a los fines de la educación. Formar en competencias implica formar sujetos capaces de definir fines y medios, alternativas fundadas y estrategias diversas, capacidad, de evaluar los desempeños a la luz de las posibilidades que vienen de las competencias adquiridas y no de la demanda específica de determinados resultados. "El punto de vista ético, la mirada científica, la madurez personal, la participación ciudadana, son resultados de procesos complejos de construcción social e histórica, que necesitan ser enseñados intencionalmente, como resultados más de sus procesos" (Cullen, 1997: 93).

Reconociendo la osadía de plantearlo como un ejercicio para iniciar un debate,

preguntándonos acerca de qué sería lo políticamente correcto se podrían proponer algunas competencias como hipotéticas (Perrenoud 2004):

1. Identificar, evaluar y defender los recursos, los derechos, los límites y las necesidades de los individuos.
2. Formar y llevar a cabo proyectos y desarrollar estrategias de manera individual o grupal.
3. Analizar situaciones, relaciones y campos de fuerza de manera integral.
4. Cooperar, actuar su sinergia y participar de un liderazgo colectivo o compartido.
5. Construir y operar organizaciones democráticas y sistemas de acción colectiva.
6. Manejar y resolver conflictos.
7. Jugar siguiendo las reglas, usarlas y funcionar con base en ellas.
8. Construir órdenes negociados por encima de las diferencias culturales.

Se buscaría la construcción de un actor social autónomo cuyas competencias estarían en el orden de las tácticas y estrategias, basadas en un conocimiento psicológico, sociológico, económico, técnico, científico. Cada una de ellas requiere de una serie de habilidades para obtener información, reflexionar, analizar, comunicar, anticipar, negociar, regular, decidir, etc. Las competencias se forman mediante la habilidad de movilizar tales recursos de manera adecuada y de ponerlos en práctica en el momento oportuno, en situaciones complejas.

Se requiere de reconocer que los estudiosos de las ciencias sociales no son sólo la suma de los roles que se les asigna en los distintos campos de los que forman parte, sino que se han sometido a un largo proceso de formación en diversos planos: conceptual, reflexivo y práctico de manera interdependiente e indisoluble. La práctica reflexiva constituye un medio para adquirir las competencias y lograr la autonomía como persona, para conservarlas y desarrollarlas de manera independiente. Reflexionar no supone concluir la dirección de la acción sino clarificar los dilemas, los caminos posibles, las contradicciones, no es más que un procedimiento para situarse en el mundo con mayor nivel de conciencia.

El reto constituye también la búsqueda en el discurso de las humanidades que resalte la conciencia, la capacidad crítica, la reflexividad, el sentido de la coherencia, reconociendo el nexo entre las objetivaciones culturales y los que van a aprenderlas. Las humanidades a través de la educación se han orientado a la tarea "de la búsqueda, sensibilización y transmisión de un cierto sentido de la universalidad de lo "humano" ... la educación a través de las humanidades es hoy un territorio de lucha entre dos tendencias: a) o bien procuramos buscar y propagar un humanismo universal con pluralismo interno, tratando de lograr una selección de contenidos que satisfaga las

exigencias de un canon cultural múltiple y revisable, propio de una actitud ilustrada que sea crítica consigo misma, defensora de una identidad que aprovecha el pasado para volcarse hacia el futuro; b) o caeremos en las disputas entre el fundamentalismo esencialista enfrentando las propuestas de multiculturalismo que, justificado como reacción crítica al carácter poco plural del primero, postula un relativismo cultural igualmente fundamentalista" (Gimeno, 2005: 66).

No se busca que las humanidades tengan un carácter de cultura normativa e identitaria, en todo caso la intención sería saber de dónde venimos y qué no queremos repetir y hacia dónde no queremos ir, la perspectiva humanística implica crear un proyecto educativo amplio que se concrete en cualquier manifestación de la cultura generada por los seres humanos. Se trata de aprender sobre el hombre y por lo consiguiente de sí mismo, en un marco de diversas perspectivas.

No basta con determinar un contenido cultural como relevante en sí mismo, se requiere recuperar el imperativo pedagógico, quien reconoce tanto a la cultura como objeto y a la cultura subjetivada de tantas formas como sujetos la aprendan, lo que implica elaborar desde un punto de vista didáctico los contenidos de la enseñanza para favorecer un nexo cultural, sin el cual la cultura, carecería de un potencial pedagógico (Gimeno, 2005).

Con base en todo lo anterior se puede afirmar que para transformar la educación se requiere que el docente realice una revisión a fondo de las relaciones con el conocimiento, a partir de la reflexión y del análisis del reconocimiento de algunos resabios en su prácticas, tales como los resabios emanados del "platonismo", es decir de un mundo de ideas fijado de una vez y para siempre, de la negación de su historicidad, su condicionamiento social y político, y de los resabios del iluminismo, se trabajan sólo con certezas, verdades inmutables y con un autoritarismo dogmático. El desafío mayor en las relaciones del docente con el conocimiento es el cómo quedamos cuando realizamos esta revisión, no es cierto que no podamos enseñar, porque la realidad es menos esencial de lo que creíamos, y la verdad menos cierta de lo que imaginábamos (1997: 138). Lo que implica el reconocimiento de la equidad en la distribución de "los saberes, la autonomía en la producción del conocimiento, la libertad para expresarnos y gozar las posibilidades de trabajar de manera creativa solidariamente y fundamentalmente el reconocimiento de los derechos humanos.

De lo anterior se desprende la necesidad de reflexionar también acerca de los planes de estudios, con una visión crítica, un modelo educativo innovador va más allá de una simple reestructuración o actualización (Díaz Barriga y Saad, 1995) implica la búsqueda de una nueva articulación entre la dimensión social, epistemológica, disciplinaria, multidisciplinaria e interdisciplinaria, pedagógica, psicológica y ética planteado desde la epistemología de la práctica educativa, reflexiva y crítica (Schön, 1992).

En la actualidad los modelos curriculares, en el marco de un proyecto educativo-institucional, incorporan desde su diseño a partir del perfil de egreso, de los

objetivos generales, de la estructura curricular elegida y de la propuesta didáctica, los diferentes tipos de contenidos escolares, factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como también un conjunto de capacidades, habilidades y competencias que los alumnos deben adquirir, desarrollar y demostrar a lo largo de su formación.

Desde la perspectiva constructivista se reconoce la necesidad de definir las intenciones educativas, a partir de la propuesta curricular de tal manera que orienten la práctica de los docentes y de los alumnos de manera abierta y flexible, pero con la finalidad de propiciar aprendizajes significativos en los estudiantes.

El desarrollo de las capacidades a partir de los contenidos específicos constituye una alternativa para definir las intenciones educativas "mediante un cruce de resultados esperados del aprendizaje de los alumnos, de los contenidos de aprendizaje y del contexto o espacio de actividad y de práctica que remiten en primera instancia a los aprendizajes esperados" (Coll, 2003:19).

Capacidades y contenidos se vuelven indisociables, se construyen capacidades a partir de contenidos específicos y, a su vez, las capacidades se aplican de distinta manera cuando se utilizan en dominios de conocimiento diferentes¹.

Una llamada de atención a esta clasificación de los contenidos, se centra en el reconocimiento de que los contenidos educativos son saberes y saberes complejos. Es importante no confundir esta complejidad propia del conocimiento, de su producción y de su elaboración, así como de su enseñanza, "con una mera distinción formal y mecánica de competencias cognitivas, lo conceptual, lo procedimental, lo actitudinal, como si esto funcionara igual para todos los contenidos... estaríamos repitiendo con nuevos nombres (**competencias**)² las obsesiones por la eficiencia y la adaptación" (Cullén, 1997: 247).

Existe un gran riesgo de confundir las actitudes de corte ético, con otras actitudes y valores ligados a procedimientos, los principios éticos no son meras normas lógicas o técnicas metodológicas. Tampoco se pueden confundir los procedimientos con meras habilidades motrices, desvinculadas de conceptos y principios. La única posibilidad de enfrentar estos riesgos es la de profundizar las relaciones de los contenidos educativos con el conocimiento y con los valores.

En general se puede afirmar que los retos que se presentan para la educación, así como también para los docentes y estudiantes no sólo atañen al ámbito disciplinario

¹ Las capacidades cognitivas o intelectuales se refieren a los procesos básicos que los seres humanos desarrollan para la generación de nuevos conocimientos (percepción, atención, lenguaje y razonamiento entre otros); las capacidades motrices, abarcan lo corporal y una serie de aspectos relacionados con el movimiento, la postura, la motricidad fina y la salud corporal. Las capacidades de equilibrio personal se refieren al desarrollo emocional y afectivo de los alumnos; las de desarrollo interpersonal hacen alusión a la interacción con los otros y la inserción y la actuación social se refieren a la capacidad de actuar con iniciativa y responsabilidad en los distintos grupos y en la sociedad en general (Coll, 2003).

² Subrayado mío.

y científico, sino también a una visión distinta de la realidad social y del conjunto de relaciones sociales en las que están insertos. En sentido amplio la educación, por definición es para la convivencia, aprender a vivir con otros, lo que implica saber vivir con otros, y este saber es enseñado por aquellos que tienen el poder de regular socialmente la convivencia (Cullén, 1997).

Es importante enfatizar que la convivencia se construye cultural, histórica e ideológicamente, en el interjuego de relaciones de poder. Enseñar a convivir es enseñar que las relaciones sociales deben basarse en la equidad y en la solidaridad.

En este mundo globalizado los retos para los docentes, emanados de una realidad dinámica, cambiante y contradictoria, se encaminan hacia el manejo de las incertidumbres y hacia la preparación para el riesgo, el azar, lo inesperado y lo imprevisto, dejando atrás una visión estática del mundo. Las certezas que en un momento dado se trabajaban en los distintos ámbitos disciplinarios, políticos y culturales, se han modificado. La esperanza de que la ciencia proporcione certezas ha quedado atrás, se esperaría que ayude a enfrentar racionalmente las incertidumbres.

Asimismo, se requiere comprender la incomprensión, argumentar y refutar, la comprensión no acusa, ni excusa, con ello se intentaría aprehender en conjunto el texto y el contexto, el ser y su entorno, lo local y lo global, lo multidimensional, en resumen lo complejo, es decir, las condiciones del comportamiento humano (Morín, 1999: 55).

La pertinencia del conocimiento implica, reconocer el contexto en el que se generan y desarrollan los conocimientos, tener una visión holística de la realidad reconociendo la interrelación entre todos los elementos que la componen y sus múltiples dimensiones. Por lo consiguiente tomar en cuenta todos estos aspectos, lo que implica reconocer la complejidad de los conocimientos que se pretenden manejar.

Formarse para la comprensión implica dos niveles, uno que atañe a la comprensión intelectual u objetiva y el otro, a la comprensión humana intersubjetiva (Morín, 1999:51). Ambos son necesarios para la convivencia en el mundo actual, en el que paradójicamente, los procesos de globalización han traído consigo procesos de exclusión y con ello el resurgimiento de las xenofobias, los fundamentalismos y el racismo, aunado a las exigencias de competitividad a ultranza, emanadas de las reglas del libre mercado.

Comentarios Finales

Los saberes del docente son el resultado de su historia personal y de su historia colectiva, el proceso de socialización le ha dotado de respuestas, mucho antes que la formación en el ámbito de la docencia. Resulta claro que la práctica docente no implica únicamente seleccionar opciones epistemológicas, didácticas y prácticas, sino también tomar decisiones éticas y políticas, en donde se pone en juego el juicio moral y su aplicación en distintas situaciones de la vida diaria.

Entender la educación como acción comunicativa implica que los participantes intervengan en un diálogo, donde cada uno busca comprender al otro y consensuar planes de acción, lo que permite una producción social de conocimientos con reglas claras de juego y con compromiso real de los participantes. En este sentido de acción comunicativa, la atmósfera educativa es claramente ética.

Terminamos el siglo XX con una sociedad con profundas desigualdades sociales, con crisis políticas y educativas, sin embargo, en estas luchas también se juega la posibilidad de un nuevo orden social, que luche por la búsqueda de garantizar la calidad de vida en el planeta de manera equitativa.

REFERENCIAS

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1982). *Historia de la Pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barrón, C. y Ysunza M. (2003). Currículo y formación profesional. En Á. Díaz Barriga (coord.), *La investigación curricular en México. La década de los noventa* (pp. 125-164). México: COMIE.
- Carter, K. y Doyle, W. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. En J. Sikula, T.J. Buttery y E. Guyton, *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 120-142). New York: MacMillan.
- CEPAL [Comisión Económica para América Latina]-UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile.
- Coll, C. y Martín E. (2003). La educación escolar y el desarrollo de las capacidades. En: E. Martín y C. Coll, *Aprender contenidos, desarrollar capacidades* (pp. 13-58). Barcelona: Edebé.
- Cullén, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (1993). *Criterios y valoraciones de los empleadores respecto de egresados universitarios*. Tesis de Doctorado. México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Díaz Barriga F. y Saad E. (1995). La formación en la práctica del profesional universitario. Un modelo integral de docencia-servicio-investigación en el ámbito de la psicología educativa. En A. Díaz Barriga (coord.), *Investigación Educativa 1993-1995, Tomo I Curriculum, Evaluación y Planeación Educativas*.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En Wittrock, M.C. (Dir.), *Handbook of Research on teacher education* (pp. 392-431). New York: MacMillan.
- Gadamer, G. (1988). *Verdad y Método*. México: Sigüeme.
- Gilles, F. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1995). *Paradigmas crítico-reflexivos en la formación de profesores. Derivaciones para los contenidos y para las prácticas*. Ponencia presentada en Simposio

Internacional Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización. México. UPN.

Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.

González, P. (2004). *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*. México: Anthropos-Instituto de Investigaciones Sociales UNAM.

Hamilton, D. (1999). La paradoja pedagógica. *Propuesta Educativa*, 10 (20), 6-13.

Ibarrola, M. (1994). Evaluación de la investigación en ciencias sociales: las preguntas clave. En: M. Perló (Coordinador), *Las Ciencias Sociales en México. Análisis y perspectivas*. (pp.171-190). México: Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM. Consejo Mexicano de Ciencias Sociales Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Azcapotzalco.

Kent, R. (1994). Políticas gubernamentales hacia las ciencias sociales. En M. Perló (Coordinador), *Las Ciencias Sociales en México. Análisis y perspectivas* (pp. 259-273). México: Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM. Consejo Mexicano de Ciencias Sociales Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Azcapotzalco.

Lipsmeier, A. et al (1975). *Pedagogía de la formación profesional*. México: Roca.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Extraído desde <http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/EdagarMorin.pdf>

Muñoz, H. (1994). Notas sobre la formación de recursos humanos en ciencias sociales. En: M. Perló (Coordinador), *Las Ciencias Sociales en México. Análisis y perspectivas* (pp. 131-146). México: Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM. Consejo Mexicano de Ciencias Sociales Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Azcapotzalco.

Perrenoud, P. (2004). La clave de los campos sociales: competencias del actor autónomo. O como evitar ser abusado, aislado, dominado o explotado cuando no se es rico ni poderoso. En: D. Rychen y L. Hersh Salganik, *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 216-263). México: Fondo de Cultura Económica.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. París.

(1998). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Debate temático: Las exigencias del mundo del trabajo. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París, 1-8 de octubre.

Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zeichner, K. y Gore, J. M. (1990). Teacher socialization. En W. R. Houston, *Handbook of Research on teacher education* (pp.329-348). New York: MacMillan.

LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN MÉXICO: UN ESTADO DE CONOCIMIENTO DEL PERÍODO 1990-2004

ISABEL ARBESÚ*
FRIDA DÍAZ BARRIGA**
LETICIA ELIZALDE***
EDNA LUNA****
MARCO ANTONIO RIGO*****
MARIO RUEDA***** y
ALMA DELIA TORQUEMADA*****

RESUMEN

Se presenta un estado de conocimiento de los estudios publicados en México sobre el tema de la evaluación de la docencia en el nivel superior durante el periodo 1990-2004. El propósito es desarrollar una memoria de la actividad de investigación en este campo que permita sistematizar las contribuciones al conocimiento de la evaluación de la docencia y facilite el acceso a una visión panorámica de la literatura reportada. Se recuperó un total de 91 documentos, que comprenden 57 capítulos de libros, 33 artículos y un libro. Los materiales analizados se clasificaron en los siguientes rubros: a) la evaluación de la docencia en la modalidad presencial; b) evaluación de la docencia y compensación salarial; c) posibles relaciones entre la evaluación y la formación docente; d) análisis de la práctica educativa relacionado con la evaluación de la docencia. Se encontró una diversidad de abordajes metodológicos que incluyen estudios empíricos cuantitativos y/o cualitativos, estudios analíticos y ensayos reflexivos. En algunos temas se realiza un contraste con lo reportado en la literatura internacional y al final se ofrece un balance de la producción analizada, se comentan sus principales contribuciones e insuficiencias y se vislumbran algunas tendencias hacia el futuro.

Palabras clave: evaluación de la docencia; educación superior; formación de profesores; práctica docente; estado de conocimiento.

* Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Xochimilco.

** Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

*** Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH).

**** Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

***** Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

***** Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

***** Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH).

THE EVALUATION OF UNIVERSITY TEACHING IN MEXICO: A STATE OF KNOWLEDGE DURING THE PERIOD 1990-2004

ABSTRACT

This article presents a state of knowledge of the studies published in Mexico concerning the evaluation of teaching in the higher education level during the period 1990-2004. The intention is to develop a memory of the investigation activity in this field that allows us to systematize the contributions to the knowledge of the evaluation of teaching and facilitates the access to a panoramic vision of reported documents. We recovered a total of 91 documents (57 book chapters, 33 articles and a book). The analyzed materials were classified in the next issues: a) the evaluation of teaching in the face-to-face education; b) evaluation of teaching and wage compensation; c) possible relations between the evaluation of teaching and teacher education; d) analysis of educational practices related to the evaluation of teaching. There appears a diversity of methodological approaches that include qualitative and quantitative empirical studies, analytic studies and reflective essays. In some cases we discuss similar reported findings in international research. A balance of the analyzed production is offered in terms of their main contributions and insufficiencies; also we advance some future tendencies in this field.

Key words: teaching evaluation, higher education, teacher education, educational practices, state of knowledge.

PRESENTACIÓN

La docencia en la universidad constituye una actividad central, ya se trate de instituciones dedicadas principalmente a la producción de conocimientos o a la formación de profesionales en las distintas disciplinas; en ambas situaciones, es a través de la docencia que se contribuye a la preparación profesional de los estudiantes y se da cumplimiento a una de las principales funciones de la universidad. La importancia de la evaluación de la docencia se deriva del potencial que posee como herramienta para contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y coadyuvar con los profesores para diseñar y poner en práctica los procesos de instrucción.

La evaluación de la docencia es una práctica ardua que involucra aspectos técnicos, académicos y políticos que pueden tener consecuencias sociales relevantes, tanto para los profesores como para los estudiantes. En la dificultad de la tarea influye, en principio, el que la enseñanza es una actividad compleja y multidimensional que no cuenta con un corpus teórico integrado. Las líneas de investigación sobre la enseñanza desarrolladas entre 1960 y 1995 dan cuenta de la coexistencia de tradiciones de investigación derivadas de diferentes disciplinas y perspectivas teóricas (Shulman, 1989 y Good, 1996); aproximaciones que se han caracterizado, entre otros aspectos, por la falta de integración de los conocimientos acumulados en cada enfoque de investigación (Good, 1996). No obstante, existen evidencias suficientes para argumentar que cada desarrollo de la investigación ha aportado elementos relevantes a considerarse en la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en consecuencia, en el diseño de programas de evaluación de la docencia.

El presente trabajo analiza la producción editorial generada en México en el tema de la evaluación de la docencia en el nivel superior durante el periodo de 1990 a 2004. El esfuerzo retoma la idea del Consejo Mexicano de Investigación Educativa

(COMIE)¹ de ir constituyendo una memoria de la actividad de investigación sobre temas específicos, de tal manera que se sistematicen las contribuciones al conocimiento de la evaluación de la docencia y se facilite el acceso a nuevos académicos que quieran incorporarse a esta actividad. Esta revisión también se hace con el propósito de realizar la valoración del conocimiento elaborado en esa época, esto es, el análisis de la descripción de sus contenidos más generales y el señalamiento de los aspectos ausentes y las posibles rutas de desarrollo en el futuro.

En la selección de los materiales se tomó como criterio fundamental que su objeto de estudio estuviera centrado en la evaluación de la docencia en el nivel superior, o bien que tratando otro tema se le vinculara de forma explícita con el mismo. Los materiales identificados se clasificaron en los rubros de: "La evaluación de la docencia en la modalidad presencial", "La evaluación de la docencia y compensación salarial", "Posibles relaciones entre la evaluación y la formación docente" y "El análisis de la práctica educativa relacionado con la evaluación de la docencia". En la búsqueda de la producción se consideraron como fuentes de información a los libros publicados por las principales casas editoriales comerciales, por las universidades y los organismos del país reconocidos por su presencia en el campo de la educación, así como las revistas especializadas de circulación nacional. El acopio y procesamiento de la información fue un trabajo colectivo realizado por los integrantes de la Red de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIED). Se elaboraron resúmenes analíticos de cada uno de los trabajos seleccionados y se capturaron en una base de datos electrónica, disponible para todos los participantes en la Red.

Se recuperó un total de 91 documentos, que comprenden 57 capítulos de libros, 33 artículos y un libro. En la distribución de los trabajos por temas la mayor concentración se ubicó en evaluación de la docencia presencial (42 documentos); seguida de las temáticas formación docente y análisis de la práctica educativa relacionado con la evaluación de la docencia (ambas con 17 títulos); y por último, evaluación y compensación salarial (14 referencias). El número de publicaciones producidas por año puso de manifiesto lo reciente del tema como objeto de investigación en México. Es hasta 1996 cuando se identifican las producciones de manera continua en evaluación de la docencia presencial, y el año 2000 marca el periodo a partir del cual las publicaciones son sistemáticas en los cuatro temas objeto de análisis.

La variedad de abordajes metodológicos presentes en los documentos se agrupó en *estudios empíricos*, cuando los trabajos identificados son estudios de campo que a través de métodos de investigación sistemática obtuvieron evidencias; al interior de este grupo se señala la presencia de métodos cuantitativos, cualitativos o combinados en los trabajos analizados. Con el término de *estudios analíticos*, se ubicaron aquellos que investigan principalmente los problemas mediante el examen

¹ Organización nacional integrada por 260 investigadores, que cada década publica una colección de libros en los cuales se da cuenta del estado de conocimiento de lo realizado en el país en distintas áreas de investigación educativa (www.comie.org.mx).

de documentos, en los que éstos constituyen la fuente esencial de los datos; en este rubro se incluyen los estudios de análisis conceptual (McMillan, 1993). También se consideraron como *reflexiones* a los trabajos que discuten un tema particular, sin una revisión amplia de la literatura y con un predominio de los puntos de vista personales del autor. De acuerdo con esta clasificación se identificaron 48 estudios empíricos, de los cuales 14 corresponden a la metodología cuantitativa, 19 a la cualitativa y 15 a métodos combinados; 44 son estudios analíticos y 2 reflexiones². Cabe resaltar que la distribución de los estudios empíricos no presenta una preferencia dominante por alguna modalidad de investigación en particular; asimismo, la cifra de trabajos empíricos y analíticos da cuenta de los esfuerzos sistemáticos dirigidos a producir conocimiento sobre el tema de la evaluación docente.

En el conjunto de documentos seleccionados se tomó la previsión de identificar el contexto escolar al que estaban dirigidas las acciones de evaluación y aunque en algunos casos los trabajos no especifican el nivel escolar atendido, la mayoría de los materiales se ubicó en los programas de licenciatura de las universidades (68%), el 10% en posgrado y en el 22% el nivel es indistinto.

En este artículo ofrecemos una síntesis del estado de conocimiento de la producción mexicana sobre evaluación de la docencia, considerando los siguientes cuatro apartados:

En el primero, se presenta un análisis de la producción editorial que de manera explícita trata como objeto de estudio la valoración de la práctica docente en los salones de clase. El escrutinio de la producción se detiene en temas como los cuestionarios, los aspectos teóricos de la docencia y la evaluación, las prácticas institucionales sobre la evaluación de la docencia y algunas propuestas de modelos de evaluación.

En el segundo apartado, se recuperan los materiales que explícitamente evalúan a los profesores en las instituciones de educación superior y vinculan esta actividad con algún sistema de compensación salarial. Se afirma que el impulso de la evaluación en México se asoció al otorgamiento diferenciado de estímulos económicos promovidos a través de programas gubernamentales; de ahí que el análisis de los materiales se enfoca en la evaluación de los académicos y posteriormente en aquellos que tienen como interés central la evaluación de la docencia.

En el tercer apartado se analizan los documentos que asocian de manera explícita la evaluación de la docencia con el análisis de la práctica educativa. Aquí se da cuenta de las tres tendencias presentes en el estudio de la práctica educativa y la evaluación de la docencia: la referida a la evaluación de la docencia en el contexto del aula; la relación entre la evaluación de la docencia y los procesos de pensamiento del profesor y los estudiantes; y la que intenta el tratamiento integral de la práctica educativa y la evaluación docente.

² El total de trabajos clasificados por tipos de investigación es mayor al número de documentos reportados debido a que algunos presentan en el desarrollo del mismo trabajo más de una investigación.

Finalmente, en el cuarto apartado, se revisan los trabajos que vinculan la evaluación de la docencia con la formación de profesores. Aquí se destacan los marcos de referencia de los trabajos, la concepción de formación docente, la de evaluación de la docencia y el vínculo entre evaluación y formación.

Se concluye con un balance de la producción analizada y se comentan sus principales contribuciones e insuficiencias; asimismo se vislumbran algunas tendencias hacia el futuro.

1. LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

En este apartado presentamos un análisis de la producción editorial en el tema de la evaluación de la docencia universitaria; se incluyen los materiales que de manera explícita refieren como objeto de estudio la valoración de la práctica docente en los salones de clase.

En la producción generada en México en la década precedente e inicios de la actual, se identificaron 42 trabajos (27 capítulos de libro, 14 artículos de revista y un libro) cuyo tema de estudio es la evaluación de la docencia universitaria. Los estados del país donde se produjo dicha información en orden de concentración son: Distrito Federal; Baja California; Hidalgo; Monterrey; Guadalajara y Yucatán. El análisis de contenido de los aspectos relacionados con la delimitación del objeto de estudio permitió identificar los temas centrales: de los 42 trabajos revisados 30 estudian los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos; 9 hacen referencia a aspectos teóricos de la docencia y la evaluación; 2 abordan las prácticas institucionales sobre la evaluación de la docencia y 2 documentos desarrollan propuestas de modelos de evaluación. A continuación se presenta el análisis de los trabajos agrupados de acuerdo con estos temas.

1.1. Los cuestionarios de evaluación de la docencia

De manera general, un grupo importante de trabajos dirige sus objetivos al desarrollo de instrumentos de evaluación (Rugarcía, 1994; Luna, 1996; Prado y Amaya, 1996; Rueda y Rodríguez, 1996; Aguirre et al. 2000; Cruz, Crispín, Ávila y Caraveo, 1999; Fresán, 2000; Jiménez, 2000; Vargas, 2000; Viguera, 2000; Luna y Rueda, 2001a; Rueda, 2001a; Luna, 2002; Luna, Valle y Tinajero, 2003).

En los trabajos relacionados con la validez de los cuestionarios, los objetivos se orientan a sintetizar la investigación internacional sobre los aspectos relacionados con el tema (Martínez Rizo, 1998; García-Garduño, 2000a; 2000b). Respecto a las dimensiones asociadas a la efectividad docente: determinar la jerarquía de las dimensiones de evaluación del trabajo académico, así como el nivel de discrepancia y similitud en la opinión de docentes y estudiantes de posgrado (Luna, 1996; Luna, 1999; Luna y Valle, 2001); asimismo identificar las variables asociadas a la efectividad docente (Collington, 1994; Galindo y Zwiman, 2000; Vera, 2000;

García-Garduño, 2003a; Fernández y Luna, 2004), y comparar los resultados de la investigación anglosajona con los arrojados por la investigación en México (García-Garduño, 2004a). Referente al modelo de enseñanza, Luna (2000) analizó los supuestos implícitos en la concepción de aprendizaje y el modelo de docencia presentes en los cuestionarios. Además, se han documentado los aspectos a favor y en contra del empleo de los cuestionarios y las recomendaciones para su utilización (García-Garduño, 2001; 2003b; y Luna, 2004); por último, el trabajo de Cruz et al. (2000), investigó los efectos de la evaluación formativa con base en los cuestionarios en el mejoramiento de la práctica docente.

El marco teórico de todos los trabajos relacionados con la construcción de los cuestionarios introduce la discusión sobre la delimitación de los propósitos de la evaluación. La relatividad de las habilidades de enseñanza aplicables a los diferentes contextos educativos y la búsqueda de habilidades específicas determinadas por el contexto pedagógico entendido como la disciplina y nivel educativo. Asimismo, prevalece la postura de incorporar la opinión de los profesores en el proceso de construcción de los cuestionarios y orientar su contenido para retroalimentar la actividad docente.

En los estudios que abordan la validez y confiabilidad de los cuestionarios el marco teórico va desde determinar y evaluar las habilidades genéricas de la enseñanza, hasta valorar en qué medida el comportamiento de los docentes varía en función del nivel educativo, contexto de enseñanza y disciplina. Las teorías implícitas en los cuestionarios se estudian de acuerdo a tres escuelas de la psicología: cognitiva, conductual y humanista. Por último, destaca la argumentación teórica y metodológica a favor de asegurar la competencia técnica y credibilidad de los sistemas de evaluación de la docencia, cuestión que ha recibido acres críticas de parte de diversos autores.

Respecto a las características metodológicas de estos trabajos se identificaron 21 estudios empíricos y 9 estudios analíticos. De acuerdo con el diseño de investigación, entre los estudios empíricos 13 se ubican en metodología cuantitativa; 2 en metodología cualitativa y 6 en métodos combinados. La totalidad de los estudios analíticos son del tipo de análisis conceptual. La técnica de acopio de información más utilizada es el cuestionario (27) y en menor medida las entrevistas (4). Los análisis se basan en cálculos estadísticos (20), análisis de contenido (8) y análisis conceptual (9).

Las principales aportaciones se relacionan con el diseño de cuestionarios donde las particularidades que los definen son: incorporar la opinión de los docentes y los aspectos específicos del contexto de enseñanza. En el contexto de México se han probado las variables asociadas a la efectividad docente y la jerarquización de las dimensiones para los docentes y los estudiantes por área de conocimiento y nivel educativo. En relación al enfoque de enseñanza que promueven los cuestionarios, se encontró que de manera general retoman sólo ciertos principios de la teoría psicológica que les subyace, ignorando elementos centrales de las mismas. En con-

sideración a las dificultades y errores más comunes en el diseño e implantación de procesos de evaluación de la docencia, se insiste en la importancia de desarrollarla en el contexto de un sistema de evaluación que tome en cuenta los aspectos políticos de la evaluación, los procedimientos administrativos de acopio de la información y el uso de los resultados donde se privilegie el mejoramiento de la docencia.

1.2. Aspectos teóricos de la docencia y la evaluación

Los trabajos agrupados en este tema analizan los referentes teóricos sobre la función docente y la evaluación. Los objetivos a diferentes niveles de generalidad, se abocan al análisis de los aspectos conceptuales más relevantes relacionados con la evaluación docente (Fresán y Vera, 1998; Rueda, 2001b; García, Loredó, Luna, Pérez, Reyes, Rigo y Rueda, 2004); a reflexionar sobre los aportes de la investigación de la docencia (Didou, 1997); a estudiar la diferencia entre los perfiles del docente y el investigador (Garritz, 1997); examinar los procesos de evaluación de la docencia (Alvarado, 2001; Eisenberg, 2001; Palomino y Espinosa, 2001); y dilucidar sobre los principios éticos a considerar en los procesos de evaluación de la docencia (Díaz Barriga, 2001).

El marco conceptual da cuenta de la discusión teórica presente en temas como la práctica docente y la evaluación de la docencia. Se sitúa la discusión de la docencia como actividad compleja, lo que debe ser considerado en los procesos de evaluación. Se analizan las características e implicaciones de los paradigmas de investigación sobre la enseñanza para la comprensión de la función docente, donde se postula el estudio del desempeño del profesor desde la perspectiva de su propio quehacer. Se discuten los planteamientos fundamentales sobre la evaluación educativa y en particular respecto a la evaluación de la docencia. Se ubican los hechos de la evaluación como prácticas sociales, que no se reducen ni a su aspecto técnico ni a su aspecto social, sino que representan un proceso que lleva a un producto determinado y se analizan los dos enfoques que coexisten y se contraponen, el de evaluación para el control versus para el mejoramiento.

La metodología de estos trabajos privilegió el análisis conceptual (8) sobre las reflexiones (1). Las principales aportaciones se relacionan con ordenar y resumir la discusión teórica sobre la enseñanza y su evaluación, y en exponer las implicaciones teóricas y metodológicas implícitas en los procesos de evaluación de la función docente. Asimismo, se argumentan postulados propios entre los que destacan: la evaluación de la docencia implica enfrentarse con un objeto de estudio complejo, donde se deben asumir los retos éticos que conlleva la responsabilidad social de evaluar la práctica docente. Para el logro de tal tarea, se postula la necesidad de expresar las posturas teóricas y metodológicas en las que se basa el proceso evaluativo, lo que lleva aclarar los valores que promueve.

1.3. Las prácticas institucionales sobre la evaluación de la docencia

Los documentos reunidos en este tema se caracterizan por abocarse al análisis de las prácticas cotidianas sobre la evaluación de la docencia en universidades públicas mexicanas. Los objetivos y propósitos enfatizan examinar el proceso de instrumentación del sistema de evaluación de la docencia en una universidad con el propósito de identificar los principales problemas que enfrenta la institución al instrumentar los procesos de evaluación (Luna et al. 2003) y analizar los aspectos teóricos y técnicos relacionados con la evaluación de la docencia, así como conocer las prácticas cotidianas en seis universidades (Rueda, Elizalde y Torquemada, 2003).

El marco conceptual plantea la discusión sobre los diversos fines que tiene la evaluación, y la ubica como una problemática, no como instrumento, lo que hace posible advertir sus cualidades de plurirreferencialidad e intersubjetividad, con lo que su objetivo pasa a ser el de cuestionar el sentido y significado de los fenómenos educativos. En relación con la metodología los dos son estudios empíricos, uno se desarrolla con base en la metodología cualitativa y el otro en los métodos combinados. Las técnicas de acopio de la información son cuestionarios y entrevistas, y los datos se procesaron de acuerdo con estrategias de análisis de contenido. En las conclusiones los autores señalan la incipiente experiencia de las universidades en la implantación de procesos de evaluación de la docencia. Sin embargo, lo más crítico es el empleo de la evaluación como medio para acceder a compensaciones salariales y su descuido como instrumento para el mejoramiento de la enseñanza; en los hechos, la función de control se ha impuesto sobre la de mejora de la calidad de la docencia.

1.4. Propuestas de modelos de evaluación

Se presenta una propuesta de modelo de evaluación de la docencia, cuyo objetivo es construir un sistema de evaluación estructurado de manera jerárquica que facilite la participación de los docentes de posgrado (Sánchez, 1994). El marco teórico con base en el cual se estructura son los principios de planeación interactiva y sistémica. El estudio realiza un análisis conceptual a partir del cual se estructura la propuesta con características particulares como incluir diferentes fuentes de información y distintos evaluadores.

2. EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA Y COMPENSACIÓN SALARIAL

En el presente apartado se incluyeron los materiales que de manera explícita hacían referencia a la actividad de evaluar a los profesores en las instituciones de educación superior vinculados con algún sistema de compensación salarial. Por lo general, el acceso a este tipo de programas depende de los resultados obtenidos en la evaluación o bien, se convierten en condición administrativa para ingresar en ellos. Estos programas de compensación salarial son aplicados en México desde finales de los

años ochenta y al parecer, constituyen una práctica que se ha ido generalizando en otros países.

Cabe señalar que identificar y analizar la producción sobre la asociación entre evaluación y compensación salarial resultó una tarea compleja, debido entre otros elementos a que este tipo de programas incluyen múltiples facetas del trabajo académico, entre otras, la productividad, los reconocimientos, las actividades de difusión y extensión; al mismo tiempo en las políticas de evaluación prevalece la tendencia a no diferenciar entre la evaluación general de los académicos y la evaluación específica de la actividad de los profesores frente a grupo. Para contribuir al esclarecimiento de esta situación, en el presente trabajo la *evaluación de la docencia* se definió como la valoración de la interacción del profesor con sus estudiantes en los salones de clase, en el marco de un programa de formación profesional perteneciente a una institución escolar. Por su parte, al hablar de *compensación salarial* se hace referencia a la posibilidad de acceso a ingresos económicos complementarios como resultado de los procesos de evaluación.

En el conjunto de documentos analizados en la producción nacional, se identificaron 14 trabajos que hacen referencia explícita a la temática de evaluación y compensación salarial, de ellos cinco fueron artículos de revista y nueve capítulos de libros.

Para la clasificación y análisis de la producción sobre el tema se identificó en cada trabajo el objeto de estudio, sus objetivos, la tesis o hipótesis principal, el marco teórico-conceptual, la metodología, el tipo de análisis y sus principales aportaciones. De esta manera, de los 14 trabajos analizados, en 7 (4 capítulos de libros y 3 artículos de revista) el foco discursivo está dirigido esencialmente a la evaluación de los académicos y 7 (5 capítulos de libro y 2 artículos de revista) abordan en primer plano la evaluación de la docencia, por lo que el análisis del conjunto de ellos hará referencia a esta clasificación.

2.1. Evaluación de los académicos

En el objeto de estudio identificado, el conjunto de trabajos hace referencia a las políticas de evaluación, tratando el surgimiento de la evaluación de académicos en México (Izquierdo, 2000) y las iniciativas para evaluar el sistema de educación superior (Rueda y Hernández, 1991). De igual forma, se retoma la evaluación de los académicos (Mora, 1994) y la evaluación de éstos en las universidades a través de los programas de compensación salarial, ya que si bien se reconoce que de manera permanente las instancias colegiadas realizan funciones de evaluación en estas instituciones, es a través de tales programas que los académicos pueden recibir consecuencias que afecten seriamente sus condiciones laborales (Rueda y Landesmann, 2000, Landesmann, 2001). Por su parte, Lezama y Hernández, (2001) reportan en su estudio a la UNAM como una instancia que exige e impone la evaluación, sin que desde la perspectiva de los autores el sujeto de la evaluación oponga

alguna resistencia, por lo que la instancia evaluadora espera del sujeto evaluado una actitud de sometimiento y aceptación acrítica del programa y de los resultados. En otro trabajo (Didou, 2002), se analizan las políticas de educación superior en los Institutos Tecnológicos Federales, comparando las consecuencias de éstas tanto en los institutos como en las universidades públicas.

Se resalta en el conjunto de trabajos el surgimiento de programas gubernamentales e institucionales para evaluar a las universidades mismas, a los programas de formación profesional de dichas instituciones y a los académicos que laboran en ellas. Esencialmente, el énfasis puesto en la evaluación de los académicos se enfoca discursivamente hacia el mejoramiento de la calidad de la educación, insistiendo en la productividad y el rendimiento, aunque en los hechos se contribuye más a la recuperación salarial de un sector de ellos dedicado a la investigación.

Los objetivos de estos trabajos se dirigen a analizar el surgimiento de la evaluación en México y América Latina, así como a averiguar la influencia de organismos internacionales como UNESCO, Banco Mundial, OCDE y CEPAL (Izquierdo, 2000) en los procesos de evaluación. Aunado a lo anterior, se reflexiona sobre la problemática misma de la evaluación de los académicos (Mora, 1994) y particularmente en uno de ellos (Rueda y Landesmann, 2000) se abordan los efectos de las políticas de evaluación individual dirigidas al personal académico de las universidades públicas y su función en la recuperación del nivel salarial.

En las tesis y/o hipótesis identificadas en este bloque de documentos se reconoce la nueva presencia en América Latina de un Estado Evaluador en la década de los noventa (Izquierdo, 2000) y cómo éste establece los lineamientos para la asignación de recursos diferenciados.

Se enfatiza que los procesos de evaluación han provocado una dinámica de individualismo y competencia entre los profesores por demostrar su productividad (Mora, 1994) y que el sistema de incentivos ha modificado no sólo el patrón de actividades, sino las trayectorias académicas (Landesmann, 2001). En este contexto, por el tipo de requisitos exigidos en los diferentes programas se ha favorecido a los académicos que poseen posgrado, pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores,³ tienen más antigüedad en la institución y realizan actividades de investigación (Rueda y Landesmann, 2000). En este contexto, Landesmann (2001) señala que dadas las circunstancias en las que se desarrollan estas acciones de evaluación lo cuantificable resulta prioritario, más que la dimensión cualitativa del trabajo intelectual.

En lo referente a los institutos tecnológicos, Didou (2002) manifiesta que la capacidad de resistencia y negociación de los actores del subsistema tecnológico

³ El Sistema Nacional de Investigadores fue creado por Acuerdo Presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de julio de 1984, para reconocer la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnología. El reconocimiento se otorga a través de la evaluación por pares y consiste en otorgar el nombramiento de investigador nacional que incluye una compensación económica periódica (<http://www.conacyt.mx/sni/>).

federal, ante los cambios promovidos a través de las políticas gubernamentales, ha sido menos afectada que la de los universitarios.

En cuanto a la metodología empleada sólo en el trabajo de Rueda y Hernández (1991) se menciona la aplicación de entrevistas semiestructuradas a profesores evaluados y a otros agentes que participaron en la evaluación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); en el resto de los trabajos predomina el análisis derivado de la reflexión o la descripción de las políticas y los procesos de evaluación.

Para contextualizar los objetos de estudio relacionados con los académicos, se retoman en el marco teórico los lineamientos de organismos internacionales y nacionales (Rueda y Landesmann, 2000), las ideas de globalización, competencia y productividad en el discurso del poder (Lezama y Hernández, 2001), el surgimiento del estado evaluador (Mora, 1994), las políticas públicas (Didou, 2002), así como los propios programas de estímulos (Rueda y Hernández, 1991).

Respecto a las principales aportaciones de estos trabajos se identificaron algunos puntos de coincidencia en torno al proceso de control ejercido a través del sistema de estímulos, el cual ha sido promovido por un discurso que sostiene un concepto de la excelencia académica medida en términos de productividad (Landesmann, 2001); en este sentido, los procesos de evaluación reportados no persiguen como objetivo central el mejoramiento de la docencia (Lezama y Hernández, 2001).

2.2. Evaluación de la docencia: políticas y experiencias

Este apartado incluye a aquellos trabajos que explícitamente tratan el tema de la evaluación de la docencia y presentan como objeto de estudio las políticas de evaluación y las experiencias sobre procesos de evaluación de la actividad docente en México (Arbesú, Canales, Crispín, Figueroa y Gilio, 2004; Fernández, 2001; Luna y Canales, 2003).

Los lineamientos generales para la operación del programa de estímulos al desempeño del personal docente de la educación media superior y superior emitido por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público son abordados por Bautista, Pérez y Rodríguez (2001) y Cetina (2004). Particularmente el relato de las prácticas de evaluación de la docencia en seis universidades públicas es retomado en el artículo de Rueda, Elizalde y Torquemada, (2003). Por otra parte, el programa de estímulos a la productividad y el rendimiento del personal académico en la UNAM, es analizado por Cuevas y Armendáriz (2001).

Entre sus objetivos, los documentos plantean un panorama de la presencia de organismos internacionales, así como los usos y funciones de la evaluación de la docencia (Arbesú et. al., 2004). Fernández (2001), aborda el problema de la evaluación docente y Luna y Canales (2003) analizan las tensiones producidas al implementar programas dirigidos al desempeño docente, con la intención de sugerir elementos a considerar en políticas que retomen el interés por evaluar la docencia en las instituciones de educación superior.

Por lo que se refiere al programa de estímulos al desempeño del personal docente, Cetina (2004) describe el surgimiento y los factores que evalúa el programa tales como calidad, dedicación y permanencia y Bautista, Pérez y Rodríguez (2001) analizan el papel de los docentes en relación a los lineamientos del mismo.

En cuanto a las prácticas de evaluación de la docencia en 6 universidades públicas, Rueda, Elizalde y Torquemada (2003), presentan una caracterización general, destacando rasgos comunes y orientaciones posibles. Específicamente Cuevas y Armendáriz (2001), analizan las prácticas docentes y sus condiciones institucionales en comparación con los requerimientos del programa de estímulos a la productividad y el rendimiento del personal académico de la UNAM.

A través del análisis de las principales tesis presentadas en este grupo de trabajos, se identificó que los planteamientos giran en torno al hecho de reconocer que las políticas de evaluación no fueron exclusivas en México, forman parte de un movimiento registrado a nivel internacional, pero con diferencias en el diseño de las iniciativas, su recepción y en sus implicaciones. En tales políticas, el problema de la evaluación docente apareció desdibujado frente a las recomendaciones o principios más generales de los organismos internacionales (Arbesú et al, 2004).

En México, la evaluación de la docencia en las universidades públicas se implementa de forma generalizada a partir de las políticas promovidas por la Secretaría de Educación Pública y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Rueda, Elizalde y Torquemada, 2003). De esta manera, para Cetina (2004) el gobierno federal impulsó una política de estímulos en un momento en el que en algunas instituciones eran inexistentes los Estatutos de Personal Académico.

Se enfatiza que los estímulos son beneficios no negociables con organizaciones sindicales y lamentablemente el problema económico de los profesores se visualiza como mejorable con compensaciones extrasalariales, no con la concepción de la docencia como carrera de vida (Bautista, Pérez y Rodríguez, 2001). Ante este panorama, Luna y Canales (2003) sostienen la necesidad de cuestionarse si es posible crear una política de la docencia donde los programas de incentivos basen su actividad central en los docentes.

Al igual que en el bloque de documentos referente a los académicos, en éste se identifica que en el rubro de metodología solamente el estudio de Rueda, Elizalde y Torquemada (2003) reporta trabajo de campo a través de la aplicación de un cuestionario dirigido a los responsables de los procesos de evaluación docente; mientras que en el resto de los trabajos se llevó a cabo una revisión documental.

Bajo la denominación de "marco teórico conceptual" se emplearon los lineamientos de organismos internacionales y nacionales (Arbesú, et. al., 2004) respecto a la evaluación, la evaluación de la docencia y las políticas públicas (Luna y Canales, 2003). Asimismo, se presenta el origen de diversos programas a partir de 1980 como el Sistema Nacional de Investigadores, el programa de becas al desempeño

académico, el programa de carrera docente del personal académico (Cetina, 2004) y los antecedentes de las políticas de estímulos a la docencia universitaria (Fernández, 2001; Cuevas y Armendáriz, 2001).

Algunas de las aportaciones de los trabajos anteriormente descritos se aprecian en la explicación de cómo se distribuyen los recursos de acuerdo con los lineamientos de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público y el uso de recursos propios de las Instituciones de Educación Superior y de las entidades federativas (Cetina, 2004). Asimismo, se pone de manifiesto el hecho de que en algunas universidades la evaluación es una práctica aceptada y forma parte de la vida académica, mientras que en otras es un mero requisito administrativo, generalmente concebido como condición para acceder a una compensación salarial vía algún programa especial (Rueda, Elizalde y Torquemada, 2003). Se señala que en los programas de compensación salarial, prevalece una mejor valoración de la investigación en comparación con la docencia (Bautista, Pérez y Rodríguez, 2001; Arbesú, et. al, 2004; Luna y Canales, 2003) y ha predominado la contabilidad de los hechos (Fernández, 2001; Cuevas y Armendáriz, 2001).

3. EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA RELACIONADO CON LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

En este rubro, el estudio de los materiales se realizó tomando en cuenta los siguientes aspectos: objeto de estudio, objetivos, tesis centrales, marco teórico-conceptual, metodología, tipo de análisis y principales aportaciones. Se documentaron 17 trabajos, 4 artículos de revista y 13 capítulos de libros. Se encontró que existen tres grandes tendencias a partir de las cuales se estudia la práctica educativa y la evaluación de la docencia:

- La evaluación de la docencia en el contexto del aula.
- La evaluación de la docencia y los procesos de pensamiento del profesor y los estudiantes.
- El análisis de la práctica educativa y la evaluación docente antes, durante y después de la intervención educativa.

3.1. Evaluación de la práctica docente en el contexto del aula

Se analizaron un total de 9 trabajos. De éstos, 8 son de tipo empírico y el otro es una reflexión. El elemento común de estos materiales, reside en la autoría de la misma investigadora y en que el objeto de estudio se enfoca al análisis de la práctica docente del profesor que trabaja en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). En los documentos, se asume a la práctica docente en un sentido amplio, es decir, como el ejercicio práctico de la actividad de enseñanza, enmarcado por las políticas institucionales y por los propios saberes que los profesores se apropiaron a lo largo de sus vidas.

En los trabajos se manifiesta que el estudio de la práctica implica una forma de evaluación con y desde los profesores como una manera de conocer, comprender y reflexionar sobre la docencia y con ello ayudar a la mejora de esta actividad (Arbesú, 2000). Se considera a los profesores como intérpretes o sujetos capaces de otorgar significados diversos a su propia práctica (Arbesú y Figueroa, 2001).

En el marco conceptual, se hace referencia a los postulados del Sistema Modular (Arbesú, 1999; 2000; 2001; 2004b). También se mencionan ciertos lineamientos que explican cómo y por qué surge un sistema nacional de evaluación de la educación superior en México y en particular cómo se incorpora éste en la UAM (Arbesú, 1998; 2004a; Arbesú y Rueda, 2003). Asimismo, se integran distintas reflexiones teóricas que conciben a la evaluación docente desde su función formativa como un proceso de retroalimentación, reflexión y autoevaluación (Arbesú y Rueda, 2003; Arbesú 2004a), en el que es preciso incluir a los profesores.

En el conjunto de los materiales se utiliza una metodología de corte cualitativo que emplea como método a la etnografía desde las corrientes fenomenológica y hermenéutica. Se explica que la técnica privilegiada es la observación participante, no obstante, se maneja la videofilmación, la audiograbación, la confrontación de lo observado con los profesores, entre otras más.

Entre las principales aportaciones, se desarrolla una propuesta metodológica (Arbesú, 2004a) que contempla una forma de evaluación de la docencia en la cual se analiza la práctica del profesor en el contexto del aula e involucra a los maestros en este análisis. Los resultados muestran que cada uno de los profesores que participaron en la investigación comentan que el formar parte de este trabajo, les permitió verse no sólo a través de los ojos de la investigadora, sino también a partir de sus propios ojos; lo que les dio la posibilidad de reflexionar sobre su práctica cotidiana, autoevaluarse y decidir qué cambios y mejoras deberían implementar en su trabajo en el aula (Arbesú, 2004a; Arbesú, Loredó y Monroy 2004; Arbesú y Rueda, 2003). También este estudio pudo evaluar la aplicación de la práctica docente modular y revisar qué tanto los postulados originales que definen al Sistema Modular tienen semejanza o no con la práctica de los profesores que participaron en esta investigación (Arbesú, 2004b).

3.2. Evaluación de la práctica docente relacionada con los procesos de pensamiento del profesor y estudiantes

Se analizaron un total de 7 trabajos. De éstos 5 son estudios empíricos y 2 son analíticos. El conjunto de los documentos se enfoca en el estudio de las creencias o pensamientos de profesores y estudiantes y su relación con la evaluación de la docencia.

Respecto a las creencias de los profesores, los autores consultados (Canales, et al, 2004; Figueroa, 2000; Arbesú y Figueroa, 2001; Arbesú, Loredó y Monroy, 2004;

Cruz y Elizalde, 2004), coinciden en que el estudio del pensamiento del profesor aporta elementos importantes para evaluar la docencia y diseñar programas de formación docente, acordes con lo que el profesor piensa y siente de la enseñanza y no con lo que se cree que sabe o no sabe hacer.

Figueroa (2000) asevera que el estudio del pensamiento práctico es uno de los fundamentos que permiten actuar sobre el currículum y sobre la mejora de las prácticas educativas, ya que toda innovación educativa se ve influenciada por los cambios en el pensamiento del profesor. Canales et al. (2004), manifiestan que indagar acerca del pensamiento pedagógico del docente, puede servir como una forma de evaluación de la docencia antes, durante y después de su intervención en las prácticas educativas. Cruz y Elizalde (2004) plantean que el comportamiento del docente está condicionado por su pensamiento cuya esencia se construye a partir de sus propios antecedentes y de sus propias creencias y teorías; por ello para mejorar el desempeño del docente se necesita que el profesor esté consciente de sus creencias y teorías para que las contraste con el conocimiento acumulado en las teorías educativas.

En el marco conceptual, Canales et al. (2004) hacen un recuento de los diferentes ángulos y perspectivas a partir de las cuales se ha abordado el análisis del pensamiento del profesor. Figueroa (2000) retoma los principales hallazgos que a lo largo de la historia se han realizado sobre el conocimiento práctico del profesor. Arbesú y Figueroa (2001) hacen referencia al profesional reflexivo, es decir, asumen que el profesor tiene la capacidad de reflexionar sobre su propia práctica. Cruz y Elizalde (2004) explican en qué consiste el pensamiento del profesor, el conocimiento práctico del profesor y las teorías y creencias de los docentes.

En el rubro de metodología se identifica que los materiales empíricos de Cruz y Elizalde (2004); Arbesú y Figueroa (2001); Arbesú, Loredó y Monroy (2004) reportan trabajo de campo, los demás se llevaron a cabo por medio de una revisión documental. En el de Cruz y Elizalde (2004) se emplean los métodos combinados, con técnicas como el uso de cuestionarios que se elaboran a partir de considerar dos tipos de profesores: los tradicionales y los progresistas. En el caso de Arbesú y Figueroa (2001) se utilizan métodos cualitativos que se llevan a cabo mediante el estudio de casos, con técnicas como entrevistas a profundidad realizadas a los profesores, la audiograbación de clases, filmaciones, etcétera.

Uno de los aportes de estos trabajos es que plantean teórica y metodológicamente una forma alternativa a la de los cuestionarios de opinión que contestan los alumnos para evaluar la docencia universitaria, en la que se estudia el pensamiento del profesor, esta parte subjetiva que lo lleva a actuar de determinada manera en el aula, o en la propia planeación de la sesión pedagógica. Se muestran evidencias (Figueroa, citada por Arbesú, Loredó y Monroy, 2003), de que cuando el docente participa en una actividad en la que éste puede reconstruir cómo enseña, se fomentan procesos de reflexión y mejora de la práctica educativa.

Otro aporte es que los estudios a diferencia de la evaluación docente tradicional, se orientan a la mejora de la práctica educativa y consideran a la evaluación como parte de la propia formación del profesorado. Arbesú y Figueroa (2001), proponen crear cursos-talleres en donde los profesores se autoevalúen y reflexionen sobre su enseñanza y que la institución incorpore estas autoevaluaciones en su sistema de evaluación.

Por último, se analizan dos trabajos cuyo objeto de estudio son las representaciones o creencias de los estudiantes. El primero, busca conocer las representaciones pedagógicas de ciertos estudiantes universitarios respecto a la función docente (Arbesú, Loredó y Monroy, 2003). El segundo, estudia las imágenes de los estudiantes respecto a lo que aprendieron en un curso y el papel que desempeñaron sus docentes en este proceso de enseñanza-aprendizaje (Arbesú y Piña, 2004).

Como tesis Arbesú, Loredó y Monroy (2004), expresan que el conocer lo que sienten, creen y piensan los estudiantes puede ayudar a comprender mejor cómo y por qué éstos participan en las prácticas educativas; además de servir y favorecer procesos de formación docente. Arbesú y Piña (2004), parten del supuesto de que por lo general, la forma tradicional en la que se evalúa la docencia en las instituciones de educación superior mexicanas, no toma en cuenta el aprendizaje de los estudiantes.

En el marco conceptual (Arbesú y Piña, 2004), desarrollan las diferentes formas de pensamiento del sentido común, entre otras, creencias, opiniones, imágenes, representaciones sociales. El trabajo de Arbesú, Loredó y Monroy, 2004, a diferencia del anterior, no reporta qué tipo de marco teórico utilizó.

En el rubro de metodología, se identifica que ambos estudios se realizan a través de métodos cualitativos. Arbesú y Piña (2004) utilizan como técnica cuestionarios de opinión a los estudiantes con ciertas preguntas abiertas. Arbesú, Loredó y Monroy (2004) recopilan información a través de entrevistas semiestructuradas.

Entre las principales aportaciones se contempla la necesidad de evaluar la docencia a partir de las diversas concepciones que tienen los estudiantes y docentes respecto a lo que significa enseñar, aprender y evaluar (Arbesú y Piña, 2004; Arbesú, Loredó y Monroy, 2004); de esta forma se podrá conocer la singularidad de las acciones de los actores educativos que está marcada por la particularidad de sus propios mundos; cuestiones que generalmente se descuidan en el tipo de evaluación que se realiza de forma tradicional.

3.3. Evaluación de la práctica educativa: antes, durante y después de la intervención pedagógica

Se analizaron un total de 5 trabajos, 3 son de tipo analítico y 2 empíricos. Estos documentos entienden por *práctica educativa* tanto la planeación que el docente hace de su clase, como la actuación de éste en el aula, así como el impacto de su trabajo

sobre el desempeño posterior de los estudiantes (García, Secundino y Navarro, 2000). Su propósito fundamental es comprender los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (García, Secundino y Navarro, 2000), con el interés de conocer cómo y de qué manera aprenden los alumnos gracias a la intervención del docente o de otros agentes educativos para proponer formas que permitan ver con mayor claridad qué es lo que caracteriza a la práctica educativa (García y Navarro, 2001).

Como tesis central, García (2003) manifiesta la conveniencia de utilizar a las teorías de la acción para superar la confusión que se da entre las teorías asumidas por los profesores y las teorías en uso. Se plantea asimismo la evaluación orientada al mejoramiento de la docencia y los procesos de formación de los profesores (García y Espíndola, 2004).

En el marco conceptual, los trabajos retoman las diversas aproximaciones constructivistas y cognoscitivistas (García, 2003; García, Secundino y Navarro, 2000), en torno a la cognición y práctica de los docentes que se han enfocado al estudio de la práctica educativa y su relación con la evaluación de la docencia. También incorporan algunas contribuciones de investigaciones educativas que han impactado sustancialmente el campo de la evaluación y de la formación docente, como el enfoque de evaluación naturalista o las diversas concepciones de estudio sobre la práctica educativa (García y Espíndola, 2004; García y Navarro, 2001).

García, Loredó, Luna, Pérez, Reyes, Rigo y Rueda (2004) desarrollan los diferentes enfoques que abordan la problemática de la evaluación docente, de las teorías sobre la docencia y sus funciones y en relación con las teorías sobre la evaluación educativa y de la docencia, así como su vinculación con la práctica educativa.

Respecto a los aspectos metodológicos, los estudios analíticos utilizan fundamentalmente técnicas documentales (García y Espíndola, 2004; García, 2003; García, Loredó, Luna, Pérez, Reyes, Rigo y Rueda, 2004) por medio de las cuales se realiza un estudio acucioso de la docencia, la función docente, la formación de profesores, entre otros rubros. Los estudios empíricos (García y Navarro, 2001; García, Secundino y Navarro, 2000) emplean métodos combinados desde la perspectiva de la cognición-situada con la intención de conocer las distintas facetas que incluye la práctica educativa y conocer el aprendizaje logrado por los estudiantes. Las técnicas utilizadas van desde la entrevista a profundidad y la observación participante, hasta el uso de cuestionarios. Otra aportación es la visión en conjunto que se ofrece sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia, ya que en pocas ocasiones se puede contar con un material tan completo como éste (García, Loredó, Luna, Pérez, Reyes, Rigo y Rueda, 2004).

4. RELACIONES ENTRE LA FORMACIÓN Y LA EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES

En este apartado se revisan los trabajos que vinculan la evaluación de la docencia con la formación de profesores; hemos considerado sólo aquellas producciones en las que se aborda significativamente cada uno de los dos temas y en las que se establecen relaciones explícitas y sustantivas entre ellos. Desafortunadamente, no son frecuentes todavía en México los ensayos, propuestas, reportes de experiencias o investigaciones que se dedican específicamente a este vínculo. Comenzaremos con un análisis de la producción en el campo. Además de realizar el análisis de la producción nacional, se intenta una mirada a otras latitudes con la intención de facilitar el contraste entre la producción local y la de otras regiones.

Se analizaron en total 18 documentos, que procedieron, casi por partes iguales, de libros y de revistas. Predominan los ensayos (50%), las propuestas (55%) y los reportes (33%). Dos son los rasgos destacables: por una parte, la falta de investigaciones empíricas que aborden la temática doble que nos interesa y que contrasten rigurosamente la relevancia, la eficacia y la viabilidad de las propuestas que aparecen en las producciones de corte teórico; por otra parte, la insuficiencia de reportes que consignent la realización de experiencias vivas, en el terreno de los procesos educativos reales, posiblemente atribuible al hecho de que buena parte de tales experiencias no son objeto de reflexión profunda por parte de sus realizadores o simplemente no son documentadas de manera pública.

Por otra parte, podemos apreciar una tendencia que habitualmente aparece en las investigaciones sobre el tema de la evaluación docente y que ha sido repetidamente denunciada (Rueda y Díaz Barriga, 2000): la concentración mucho mayor de los trabajos de este tipo en los niveles educativos superiores -señaladamente en el estrato de formación profesional-, en demérito de los trabajos que se ubican en los niveles de la escolaridad básica. Aunque el número de alumnos que cursan estudios superiores en nuestro país es todavía sensiblemente mayor en las escuelas públicas que en las privadas (v. ANUIES, 2003), encontramos aquí paridad en la cantidad de investigaciones correspondientes a uno y a otro sector.

4.1. Abordajes teóricos en el vínculo formación-evaluación docente

En los trabajos analizados se encuentra la prevalencia de los abordajes constructivista y crítico-reflexivo, seguidos de cerca por el paradigma humanista. Ninguno de ellos es excluyente de los otros dos y más bien pueden considerarse naturalmente complementarios. Los tres son fiel reflejo de una tendencia contemporánea desde la cual se desea una creciente autonomía del enseñante en la toma de decisiones didácticas y curriculares y se atribuye un papel central a los procesos de toma de conciencia en la mejora de su labor magisterial (Crispín, Romay y Moyo, 2000; Cruz, Crispín y Caudillo, 2001; Díaz Barriga, 2002, 2004a, 2004b, 2004c; Díaz Barriga y Rigo,

2000, 2003; Monroy, 2000; Vázquez, 2000). Desde dichas perspectivas, los autores plantean que la formación docente se orienta sobre todo a detectar y transformar las prácticas y problemáticas que se viven en las aulas, por lo que el sentido último del binomio evaluación-formación es la comprensión y mejora de la enseñanza.

4.2. Concepciones sobre formación docente y evaluación de la docencia

En los documentos analizados es posible identificar una diversidad de concepciones sobre lo que se entiende por *formación docente*, resultado de los supuestos en que se apoyan los autores; algunas de ellas no son excluyentes sino complementarias, pero en otros casos resultan perspectivas contrapuestas. Las principales concepciones identificadas apuntan a entender la formación docente como:

- Desarrollo integral del potencial humano del profesorado.
- Profesionalización de la docencia a través de estudios formales y/o educación continua.
- Desarrollo de competencias psicopedagógicas.
- Capacitación y actualización didáctica en métodos y técnicas innovadoras para enseñar.
- Capacitación y actualización en contenidos disciplinares.
- Proceso de reflexión y autoevaluación que toma como referente la práctica educativa del profesor en el contexto de su aula así como sus creencias y teorías implícitas.
- Proceso de realimentación al profesor a partir de los resultados de las evaluaciones que se le aplican.
- Modelado de conductas específicas propias del buen profesor o del docente eficaz.
- Mentoría o proceso de acompañamiento de parte de un docente más experimentado que cubre las funciones de un tutor.
- Habilitación del profesor como "entrenador" (coach) de los alumnos, como guía y como supervisor.

Respecto a lo que se entiende por *evaluación de la docencia*, encontramos la multiplicidad de visiones acerca de la evaluación de la docencia que ha sido documentada ampliamente en la literatura (v. compilaciones de Rueda y Díaz Barriga, 2000; Millman y Darling Hammond, 1997):

- Evaluación docente como resultado de la opinión de otros actores (principalmente los alumnos) sobre el desempeño del profesor.
- Autoevaluación de las propias concepciones y prácticas docentes.

- Observación o registro de conductas docentes que se consideran apropiadas o inadecuadas.
- Evaluación centrada en el desempeño y competencias docentes de los profesores.
- Evaluación alternativa de índole cualitativa que intenta dar cuenta de procesos y prácticas ligadas a la enseñanza que ocurren en el contexto del aula.
- Evaluación entendida como obtención de información diversa para tomar decisiones administrativas respecto al profesorado (promoción, contratación, asignación de grupos, etc.).

El vínculo evaluación-formación se plantea en distintas direcciones. Aguirre y cols. (2000) afirman que se requiere una articulación orgánica, permanente e institucional entre ambos procesos, mientras que para Arbesú y cols. (2004), el eje del binomio evaluación-formación toma en cuenta el lenguaje, el pensamiento y el comportamiento de profesores y alumnos. A su vez, Collignon (1994) relaciona evaluación y formación tomando como punto de partida la definición de un perfil ideal del docente o perfil del profesor efectivo, el cual debe ser elaborado en conjunto por docentes y autoridades competentes. Acto seguido, y en función de las metas previstas por cada institución, esta autora propone establecer los elementos que serán el eje del proceso evaluativo y redundarán en la superación de los docentes (niveles de conocimiento y actualización, productividad, relación con los estudiantes, utilización de materiales didácticos, entre otros).

Desde otras perspectivas, el análisis del pensamiento del profesor y la reflexión crítica de su práctica educativa son los elementos centrales del proceso formativo, ya que ambos son los que permiten el encuadre, exploración y reestructuración de los problemas nodales que enfrenta el profesor en un contexto profesional de enseñanza determinado (Arbesú, Loredó y Monroy, 2003; Cruz, Crispín y Caudillo, 2001; Díaz Barriga, 2002; Monroy, 2000). En relación a lo anterior, también se propone que la formación docente debe promover las dinámicas autoevaluativas entre los profesores participantes (Crispín, Romay y Moyo, 2000).

Finalmente, respecto a los métodos e instrumentos que permiten vincular el estudio y evaluación de las prácticas docentes con los procesos formativos y de profesionalización, los autores revisados reportan una diversidad de abordajes, entre ellos: la investigación participativa; la observación en aula de procesos y prácticas docentes; la entrevista a profundidad que induce la reflexión del docente; el análisis del pensamiento didáctico y creencias del docente; la construcción de narrativas, diarios o bitácoras docentes e historias de vida; la elaboración y análisis de portafolios de evidencia y producciones didácticas del profesorado y de sus alumnos; el análisis de casos reales y simulados; el tutelaje a través de un mentor; así como la evaluación empleando rúbricas y estándares centrados en el desempeño docente (Díaz Barriga, 2004b; Díaz Barriga y Rigo, 2000; García-Garduño, 2004b; Monroy y Díaz, 2001).

4.3. Evaluación y formación docente: una mirada a otras latitudes

En este trabajo no ha sido nuestro cometido realizar un análisis comparativo con lo reportado en otros países en relación con el tema de la formación y evaluación docente. Empero, encontramos coincidencias importantes entre lo que acontece en nuestro país con lo que reportan reconocidos autores en otras latitudes.

Por ejemplo, Saroyan (2001) analiza las prácticas actuales en diversas universidades de Canadá y Estados Unidos; encuentra que la evaluación de la enseñanza tiende a ser sumativa más que formativa y a centrarse en la emisión de juicios sobre el desempeño de los profesores en vez de enfocarse a la mejora de la enseñanza.

En el contexto de la evaluación y formación de profesores en las instituciones hispanoamericanas, encontramos varios autores que coinciden con los cuestionamientos y hallazgos de Saroyan así como con los trabajos analizados en nuestro país. En el caso de los profesores en formación en el área de ciencias, Vázquez (1994) en España, y Salcedo, Reyes y Perafán (2002) en Colombia, encuentran que los estudios que cursan no suministran una formación adecuada para afrontar la enseñanza de asignaturas como Física y Química. En estas investigaciones resalta nuevamente la importancia que tiene la revisión y cuestionamiento de las ideas o representaciones de los profesores; en el primer caso se trata de sus concepciones alternativas sobre el contenido curricular y en el segundo sobre sus ideas acerca de la evaluación. En el estudio de Vázquez (1994) se argumenta que si la formación de los profesores no toma en cuenta la valoración de sus preconcepciones, ello implica que en la enseñanza los profesores cometerán errores conceptuales similares a los de sus potenciales alumnos de bachillerato. En el caso de Salcedo, Reyes y Perafán (2002) se encontró que prevalece en los profesores una visión de evaluación como proceso terminal, acumulativo y centrado en el alumno, pero que a través de un programa centrado en situaciones-problema era posible cambiar su concepción a una idea de evaluación como medio de aprendizaje y mejora de la enseñanza. Así, las propuestas para la formación deberán atender tanto a la formación psicopedagógica de los profesores como lo relativo a una didáctica específica de su área de especialidad, promoviendo explícitamente la revisión de sus creencias epistemológicas con apoyo en procesos de cambio conceptual, o como plantea Daniel Gil (1991) un verdadero "cambio didáctico".

Ubicado en el contexto de la universidad chilena, Ahumada (1992) realiza un análisis crítico de las principales metodologías empleadas en la evaluación de la eficiencia de los profesores. En dicho recuento, aparecen la evaluación con base en los resultados de los estudiantes; la observación de comportamientos docentes en aula; la comparación con un perfil; la opinión de los estudiantes; las opiniones de pares y superiores y la autoevaluación. El autor destaca la importancia de las metodologías que tienen como propósito realimentar la docencia con fines de mejoramiento, pero considera que en aras de una triangulación es importante emplear varias fuentes y metodologías.

El empleo del portafolios docente en procesos de evaluación y formación de profesores ha tomado un creciente interés desde la década pasada y en la literatura anglosajona (Millman y Darling-Hammond, 1997), hispanoamericana (Ahumada, 1992; Suárez y Camacho, 2002) y nacional (Díaz Barriga y Rigo, 2000; Díaz Barriga, 2004b) se reportan varias experiencias. A manera de ilustración, en el caso de Suárez y Camacho (2002) se reporta un estudio conducido en una institución de educación superior abocada a la formación de profesores. Las autoras emplean el portafolios docente como instrumento alternativo en la evaluación de la práctica profesional para la docencia. Condujeron una investigación-acción participativa con profesores en formación y concluyen que el portafolios trasciende una simple metodología de aprendizaje y también contribuye al fortalecimiento de determinados procesos mentales, a la autonomía en el trabajo, la interacción y la intersubjetividad, además de que permite afianzar el rol del docente como mediador de dichos procesos.

CONCLUSIONES

A partir de la producción analizada, se aprecia en la década pasada el papel fundamental de las políticas públicas para el fortalecimiento y el empleo generalizado de la evaluación de la docencia en las universidades. Sin embargo, habría que reconocer también la menor atención que la evaluación de la docencia en sí misma ha recibido en las políticas gubernamentales. Un punto crítico, es el empleo de la evaluación como recurso para el acceso a compensaciones salariales y su descuido como instrumento para contribuir al mejoramiento de la actividad.

Si bien los programas de compensación salarial han sido un factor muy importante para la construcción e implementación de los sistemas de evaluación, es necesario advertir sobre el riesgo de caer en prácticas de simulación al incluir el factor económico; de hecho en la literatura especializada parece existir consenso entre los especialistas respecto a que hay que evitar la asociación de estos elementos.

La ubicación institucional de las instancias o encargados de conducir los procesos de evaluación de la docencia, revela el origen y el sentido de la actividad de evaluación, dominado por la preocupación de control. Sería conveniente diversificar los usos de la evaluación, hasta ahora preferentemente orientada hacia los requerimientos de la administración y en función de los programas de compensación salarial. Por otro lado, quedó documentado que el procedimiento más habitual para la evaluación del docente universitario es la aplicación de cuestionarios de opinión de los alumnos, los cuales no siempre son congruentes con los postulados de las teorías educativas recientes acerca de la enseñanza y el aprendizaje en distintos niveles, campos de conocimiento y contextos de formación universitaria. Por otro lado, diversos autores plantean que esta forma de evaluación no da cuenta de la complejidad que entraña la evaluación de la docencia universitaria, pues deja fuera la comprensión de los procesos y prácticas más significativos en torno a la misma.

La percepción de resistencia o no aceptación de los académicos hacia la evaluación de la actividad docente señala la necesidad de incluir la participación del personal académico para garantizar sistemas de evaluación dirigidos esencialmente al perfeccionamiento de la actividad.

El hecho de una cantidad reducida de trabajos sobre el tema constituye una llamada de atención para los investigadores interesados en los asuntos de la educación, por la relevancia del tema y el impacto que hasta el momento se ha documentado poco, pero se sospecha de graves consecuencias para la vida institucional cotidiana.

De acuerdo a las fuentes consultadas, los materiales identificados en el rubro de evaluación y compensación salarial resultan muy pocos para la naturaleza y repercusiones del tema en la vida de las instituciones. Sería conveniente desarrollar estudios que aborden los efectos de los programas de estímulos, tanto los dirigidos a los académicos en su actividad general, como los referentes a la calidad de la práctica educativa. Asimismo, es necesario fomentar la realización de estudios para conocer y poder difundir las experiencias de los evaluados, y analizar los efectos psicológicos que en ellos han tenido los procesos de evaluación. También sería deseable someter a prueba formas distintas de atender el tema de la evaluación de docentes en las universidades que incluyan una mayor participación de profesores y recuperen el sentido de la evaluación como medio para la mejora de la actividad docente.

El examen de las fuentes consultadas manifestó que el foco de atención de los trabajos que estudian la práctica educativa o docente, se centra en la visión que tienen los propios profesores, y en algunos casos los estudiantes, respecto a lo que significa enseñar, aprender y evaluar. En este caso, los estudios sí emplean a la evaluación como un proceso de comprensión y mejora de la enseñanza y donde se destaca el rol protagónico que tiene el profesor como gestor del análisis y evaluación de su propia práctica y como profesional reflexivo. No obstante, se utilizan indistintamente los términos "práctica docente" y "práctica educativa". Esto nos permite suponer que tal vez el paso siguiente sería confrontar los resultados de estas investigaciones con las teorías educativas que se dedican a precisar las concordancias o discordancias que existen entre tales términos y corroborar si ambos conceptos son complementarios o excluyentes. Esta línea de investigación, predominantemente cualitativa y conducida con grupos reducidos de profesores y alumnos, ha generado importantes propuestas teóricas y metodológicas, pero éstas no han sido aplicadas de manera institucional. Tal vez el reto que quedaría por realizar sería encontrar la manera de integrar algunas de las propuestas expuestas y con ellas, establecer ciertos lineamientos para evaluar y mejorar la docencia que se pudieran poner en práctica de manera más amplia en las instituciones de educación superior mexicanas.

También sería conveniente que de manera institucional se fomentara una cultura de la evaluación en las universidades en la que se favorezca la creación de un espacio de formación y evaluación docente que capacite a los profesores, no siempre por

medio de cursos cortos y fragmentados, sino también a través de la reflexión de los docentes sobre su propia práctica y en marco más amplio de profesionalización de la docencia en los distintos campos disciplinares. Habría que desarrollar líneas de investigación que se dediquen al análisis y a la evaluación de la práctica educativa, y que éstas formen parte del mismo espacio o programa institucional encargado de la formación y evaluación de la docencia.

En los documentos revisados se ofrece una diversidad de propuestas alternativas para la evaluación docente relacionadas con la formación y profesionalización en el nivel universitario, que se derivan directamente de los presupuestos y marcos teóricos de actualidad (el constructivismo, el humanismo, el profesional reflexivo). Este tipo de propuestas están centradas en la función formativa de la evaluación y enmarcadas en enfoques metodológicos, que permiten la exploración de la docencia en los escenarios reales donde ésta transcurre. En el plano instrumental, trascienden la evaluación mediante escalas y cuestionarios de opinión, e incursionan en la evaluación centrada en el desempeño, los portafolios docentes, las bitácoras, los diarios, las videograbaciones de secuencias didácticas completas, etc. enfatizando el componente de autoevaluación y reflexión del propio docente.

Aunque la formación de profesores requiere atender las necesidades de desarrollo personal y profesional que son propias de cada docente, se requiere que el cambio no quede circunscrito en una lógica de sujetos individuales. Es decir, es importante que los programas de evaluación-formación planteen las debidas interacciones entre el cambio personal de los profesores con aspectos sociales y organizativos de la propia institución educativa.

Existe afinidad entre lo reportado por los autores nacionales con lo encontrado en otros países respecto a problemas, objetos de estudio y metodologías propuestas para la evaluación y formación docente. En otros países existe la misma preocupación por asociar ambos procesos, evaluación y formación, pero esto no es lo más frecuente en la práctica de las instituciones de educación superior, donde sigue privando la evaluación sumativa desligada de los procesos de realimentación y mejora de la enseñanza.

UNAS PALABRAS FINALES

Como resultado del análisis realizado con la producción generada en nuestro país, podemos afirmar que es relativamente reciente en el medio nacional la preocupación por el estudio sistemático de la evaluación docente. De hecho, sólo en la última década ha comenzado esta temática a constituirse en el centro de atracción de diversos esfuerzos encaminados a su teorización. En el presente texto se ha consignado esencialmente lo que sucede con la evaluación docente en la educación universitaria mexicana; además, sólo se pasa revista a aquellos trabajos, reflexiones y propuestas que han sido seriamente documentados y publicados en medios académicos

arbitrados. Cabe pensar que existe todavía una amplia zona oscura, una verdadera cifra negra —si se nos permite la expresión— con respecto a las formas en que se viene practicando la evaluación del trabajo magisterial a lo largo y a lo ancho de nuestro país, en los diferentes niveles y las distintas modalidades educativas. Y por cierto también respecto de las actividades de educación informal, donde los agentes didácticos deben ser igualmente sujetos a evaluaciones permanentes con el fin de mejorar su labor y de exigirles responsabilidades.

Nos valemós todavía en este terreno, con lamentable frecuencia, de vivencias personales, de comunicaciones incidentales, de impresiones y de sospechas, pues debemos reconocer que la mayoría de las experiencias no han sido documentadas porque se han conducido de manera informal o porque es todavía pobre la tradición de compartirlas por escrito. Aunque todo intento por constituir un estado de conocimiento resulta necesariamente incompleto y transitorio, esperamos que el presente ejercicio represente un avance en la difícil pero necesaria tarea de hacer evidente lo oculto, de manifestar lo que ahora se halla encubierto. No es una tarea desdeñable si se piensa en la enorme importancia de la evaluación docente para mejorar nuestro trabajo como profesores, y si se piensa también que sólo de esta manera podremos evaluar cabalmente la propia evaluación de la docencia.

REFERENCIAS

- Aguirre, X., Botero, I., Loredó, J., Magaña, L., Montano, A., Rigo, M. y Vargas, J. (2000). Evaluación integral de la docencia: una propuesta formativa y humanista. En J. Loredó (Coord.), *Evaluación de la práctica docente en educación superior* (pp. 1-36). México: Porrúa.
- Ahumada, P. (1992). Críticas a los métodos tradicionales de evaluación docente. *Perspectiva Educativa*, 19-20, 49-53.
- Alvarado, V. (2001). Evaluación escolar y mundos de acción. En C. Avendaño, D. Rocín, E. Ruiz, y L. M. Estrada (Coords.), *Evaluación: reflexiones en torno a un proceso* (pp. 35-42). México: UNAM.
- ANUIES (2003). *Anuario estadístico*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Arbesú, M. I. (1998). Evaluación docente en la UAM-Xochimilco. En Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. *Octava Semana de la Investigación Científica* (pp. 263-266). México: UAM-Xochimilco.
- Arbesú, M. I. (1999). Evaluación docente a través de la etnografía. En M. Rueda y M. Landesmann (Coords.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* (pp. 165-183). México: CESU-UNAM.
- Arbesú, M. I. (2000). Evaluación de la práctica docente en un sistema de enseñanza modular. En M. Rueda y F. Díaz Barriga (Comps.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 231-254). México: Paidós Educador.
- Arbesú, M. I. (2001). ¿Cómo enseña un docente de diseño en el Sistema Modular? En L. F.

- Bojalil, A. S. Bravo, E. Cerón, R. Diego, y R. Reyes (coords), *El Sistema Modular, 25 años de experiencias educativas* (pp. 149-170). México: UAM Xochimilco.
- Arbesú, M. I. (2004a), Evaluación de la docencia universitaria: una propuesta alternativa que contempla la participación de los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23 (4), 863-890.
- Arbesú, M. I. (2004b), El Sistema Modular y su aplicación en el aula. En A. Romero, M. P. Torre, V. Muñoz y D. Espindola (Coords.), *Quehacer científico. Un panorama actual en la UAM-Xochimilco* (pp. 39-51). México: UAM Xochimilco.
- Arbesú, M. I., Canales, S. A., Crispín, M. I., Cruz I., Figueroa, R. A. y Gilio, M. M. del C. (2004). Las políticas y los usos de la evaluación de la docencia en la educación superior: planteamientos y perspectivas. En: M. Rueda y F. Díaz Barriga (Coords.), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 203-252). México: CESU- Plaza y Valdés.
- Arbesú, M. I. y Figueroa, A. E. (2001). Evaluación docente como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica. En M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz (Coords.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 161-174). México: UAM-UNAM-UABJO.
- Arbesú, M. I., Loredó, J. y Monroy, M. (2003), Alternativas innovadoras en la evaluación de la docencia. *Revista de la Educación Superior*, 23 (127), 101-114.
- Arbesú, M. I. y Piña, J. M. (2004), Evaluación de la docencia desde la visión de los estudiantes: una experiencia interpretativa. En M. Rueda (Coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 225-240). México: ANUIES-UABJO.
- Arbesú, M. I. y Rueda, M. (2003). La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 36, 56-64.
- Bautista, S., Pérez, E. y Rodríguez, J. (2001). Algunas reflexiones sobre la evaluación y la génesis del programa de estímulos. En C. Avendaño, D. Ma. Rochín, E. Ruiz y L. M. Estrada (Coords.), *Evaluación: reflexiones en torno a un proceso* (pp. 21-17). México: UNAM Iztacala.
- Canales, A.; Luna, E.; Díaz Barriga, F.; Monroy, M.; Díaz, M. y García, J. M. (2004). Aproximaciones metodológicas al análisis y la evaluación de la docencia. En M. Rueda y F. Díaz Barriga (Coords.), *La Evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 87-201). México: CESU-UNAM.
- Cetina, V. E. (2004). Estímulos al desempeño del personal docente en las universidades públicas estatales. En M. Rueda (Coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 77-82). México: ANUIES-UABJO.
- Collignon, M. M. (1994). Una experiencia de evaluación de profesores universitarios, *Sinéctica*, 5, 54-58
- Crispín, M. L., Romay, M. y Moyo, C. (2000). Vinculación de procesos evaluativos a la formación de docentes universitarios. En M. Rueda y F. Díaz Barriga (Comps.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 341-364). México: Paidós.

- Cruz, I. Crispín, M. L. Avila, H. y Caraveo, V. (1999). Un instrumento de evaluación formativa para profesores de Ciencias de la Nutrición y de los Alimentos. En M. Rueda y M. Landesmann (Coords.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* (pp. 119-138). México: CESU-UNAM.
- Cruz, I., Crispín, M. L. y Avila, H. (2000). La evaluación formativa: estrategia para promover el cambio y mejorar la docencia. En M. Rueda, y F. Díaz Barriga (Comps.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 133-155). México: Paidós Educador.
- Cruz, I., Crispín, M. L. y Caudillo, L. (2001). Formación de profesores: Factor básico para el mejoramiento de la docencia. En: M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz Pontones (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: UAM-UNAM-UABJO.
- Cruz, I. y Elizalde, L. (2004). El pensamiento del profesor. Repercusiones en la evaluación de la docencia. En M. Rueda (Coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil*. México (pp. 263-276). México: ANUIES-UABJO.
- Cuevas, M. y Armendáriz, C. (2001). La evaluación del docente. En: C. Avendaño, D. Ma. Rochín, E. Ruiz y L. M. Estrada. *Evaluación: reflexiones en torno a un proceso* (pp. 69-72). México: UNAM Iztacala.
- Díaz Barriga, F. (2001). Aspectos éticos de la evaluación de la docencia. En M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz Pontones (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 37-54). México: UAM-UNAM-UABJO.
- Díaz Barriga, F. (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles Educativos, Tercera Época, XXIV* (97-98), 6-25.
- Díaz Barriga, F. (2004a). Algunas críticas en torno a los métodos de evaluación de los profesores y algunas incursiones alternativas. En M. Rueda y F. Díaz Barriga (Coords.), *Evaluación de la docencia en la universidad. Una perspectiva desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 121-136). México: CESU-UNAM/ Plaza y Valdés.
- Díaz Barriga, F. (2004b). El portafolios docente como recurso innovador en la evaluación de los profesores. En M. Rueda y F. Díaz Barriga (Coords.), *Evaluación de la docencia en la universidad. Una perspectiva desde la investigación* (pp. 154-173). México: CESU-UNAM/ Plaza y Valdés.
- Díaz Barriga, F. (2004c). El proceso enseñanza-aprendizaje desde la mirada de los paradigmas psicoeducativos y de sus actores. *Visión Educativa*, 3 (11), 3-12.
- Díaz Barriga, F. y Rigo, M. A. (2000). El análisis de la práctica educativa como instrumento de reflexión en un proceso de formación docente en el bachillerato. En M. Rueda y F. Díaz Barriga (Comps.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 309-339). México: Paidós Educador.
- Díaz Barriga, F. y Rigo, M. A. (2003). Realidades y paradigmas de la función docente: implicaciones sobre la evaluación magisterial en educación superior. En *Revista de la Educación Superior, XXXII* (127), 53-61.
- Didou, A. S. (1997). Evaluación de los procesos docentes en las universidades públicas, en

- Educación 2001*, 23, 53-57.
- Didou, A. S. (2002). Las políticas de educación superior en los institutos tecnológicos federales: una reforma inconclusa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (14), 51-73.
- Eisenberg, R. (2001). ¿Para quién es importante evaluar? En C. Avendaño, D. Rochín, E. Ruiz, y L. Estrada (Coords.), *Evaluación: reflexiones en torno a un proceso* (pp. 45-50). México: UNAM.
- Fernández, A. L. (2001). Perspectivas en la gestión evaluativa de la carrera docente. En: M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz (Coords.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior* (pp. 141-149). México: UAM-UNAM-UABJO.
- Fernández, G. E. y Luna, E. (2004). La evaluación de la docencia y el contexto disciplinario: la opinión de los profesores en el caso de ingeniería y tecnología. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. IX (23), 913-931.
- Figuroa, A. E. (2000). Una alternativa para la evaluación de la enseñanza en educación superior desde la perspectiva de los profesores, en M. Rueda y F. Díaz Barriga (Comps.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 255-282). México: Paidós Educador.
- Fresán, M. (2000). Una propuesta para la evaluación docente en el nivel posgrado. En J. Loredó (Coord.), *Evaluación de la práctica docente en educación superior* (pp. 37-62). México: Porrúa-Universidad Anahuac.
- Fresán, M., y Vera, Y. (1998). Evaluación de la actividad docente. En F. Martínez, *Evaluación del desempeño del personal académico*. México: ANUIES. <http://www.anui.es.mx/principal/servicios/publicaciones/libros/lib49/105.htm>
- Galindo, S. D., y Zwiman, K. (2000). Un estudio empírico de la relación que existe entre la evaluación docente y el clima escolar. En J. Loredó (Coord.), *Evaluación de la práctica docente en educación superior* (pp. 179-214). México: Porrúa- Universidad Anahuac.
- Ganem, A. P. (2000). La evaluación docente basada en estilos de enseñanza. En J. Loredó (Coord.), *Evaluación de la práctica docente en educación superior* (pp. 149-178). México: Porrúa- Universidad Anahuac.
- García, B. y Navarro, F. (2001). La construcción de una metodología para el análisis de la práctica educativa y sus aplicaciones en la evaluación docente. En M. Rueda, F. Díaz Barriga, M. Díaz (Coords.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 193-208). México: UAM-UNAM-UABJO.
- García, B., Secundino, N., Navarro, F. (2000). El análisis de la práctica educativa: consideraciones metodológicas. En M. Rueda y F. Díaz Barriga (Comps.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 179-208). México: Paidós Educador.
- García, B. (2003). La evaluación de la docencia en el nivel universitario: implicaciones de las investigaciones acerca del pensamiento y práctica docentes. *Revista de la Educación Superior*, 23 (127), 63-70.
- García, B. y Espíndola, S. (2004). Las contribuciones de la investigación sobre la práctica educativa y la formación de maestros en la evaluación de la docencia. En M. Rueda (Coord), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México,*

- Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 251- 261). México: ANUIES-UABJO.
- García, B, Loredó, J. Luna, E. Pérez, C. Reyes, R. Rigo, M. A. Rueda M. (2004). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En M. Rueda y F. Díaz Barriga (Coords.), *La Evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 13-86). México: CESU-UNAM y Plaza y Valdés.
- García-Garduño, J. M. (2000a). ¿Qué factores extraclase o sesgos afectan la evaluación docente de la educación superior? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (10) 5, 303-325.
- García-Garduño, J. M. (2000b). Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de la investigación internacional. En M. Rueda, y F. Díaz Barriga (Coords.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 41-83). México: Paidós Educador.
- García-Garduño, J. M. (2001). Diez consejos para hacer fracasar la implantación de un sistema de evaluación de la docencia. En M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz Pontones (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 105-111). México: UAM-UNAM-UABJO.
- García-Garduño, J. M. (2003a). Profesores universitarios y su efectividad docente. Un estudio comparativo entre México y Estados Unidos. *Perfiles Educativos*, 25 (100), 42-55.
- García-Garduño, J. M. (2003b). Los pros y los contras del empleo de los cuestionarios para evaluar el docente. *Revista de la Educación Superior*, 23 (127), 79-87.
- García-Garduño, J. M. (2004). Los cuestionarios de evaluación de la docencia, las dimensiones de la efectividad docente y los resultados de la investigación ¿Qué tan aplicables son a diferentes culturas de educación superior? En M. Rueda (Coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad?* (pp. 37-46). México: UABJO-ANUIES.
- García-Garduño, J. M. (2004b). La mentoría: una alternativa para el desarrollo profesional en la educación superior. En M. Rueda, M. y F. Díaz-Barriga, F. (Comps.), *Evaluación de la docencia en la universidad. Una perspectiva desde la investigación* (pp. 173-185). México: CESU-UNAM/ Plaza y Valdés.
- Garritz, R. A. (1997). Reflexiones sobre dos perfiles universitarios: el docente y el investigador. En *Revista de la Educación Superior*, 26 (2), 9-25.
- Gil, D. (1991). ¿Qué debemos de saber y saber hacer los profesores de ciencias? Intento de síntesis de las aportaciones de la investigación didáctica. *Enseñanza de las ciencias*, 9 (1), 69-77.
- Good, T. (1996). Teaching effects and teacher evaluation. En J. Sikula, *Handbook of research on teacher education* (pp. 617-665). New York: MacMillan.
- House, E. R. (1998). Acuerdos institucionales para la evaluación. *Perspectivas*, XXVIII (1), 123-131.
- Izquierdo, S. M. A. (2000). Políticas y experiencias de evaluación de académicos. En: M. Á. Izquierdo Sánchez, *Sobrevivir a los estímulos: académicos, estrategias y conflictos* (pp. 35-79). México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos-Universidad Pedagógica Nacional.

- Jiménez, Z. J. (2000). Un instrumento de evaluación docente orientado a los procesos de enseñanza. En J. Loredó (Coord.), *Evaluación de la práctica docente en educación superior* (pp. 63-114). México: Porrúa-Universidad Anahuac.
- Landesmann, M. (2001). La evaluación de los académicos y las transformaciones del oficio académico. En C. Avendaño, D. Ma. Rochín, E. Ruiz y L. M. Estrada (Coords.), *Evaluación: reflexiones en torno a un proceso* (pp. 95-104). México: UNAM Iztacala.
- Lezama, E. y Hernández, L. (2001). La evaluación como discurso dominante en la sociedad actual. En C. Avendaño, D. Ma. Rochín, E. Ruiz y L. M. Estrada (Coords.), *Evaluación: reflexiones en torno a un proceso* (pp. 29-33). México: UNAM Iztacala.
- Luna, S. E. (1996). Jerarquía de las dimensiones de evaluación de la actividad docente en estudios de posgrado. En M. Rueda, y J. Nieto (Comps.), *La evaluación de la docencia universitaria* (pp. 99-114). México: UNAM.
- Luna, S. E. (1999). Opinión de maestros y estudiantes respecto a las dimensiones de evaluación docente en posgrado. En M. Rueda y M. Landesmann (Coords.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* (pp. 103-118), México: CESU-UNAM.
- Luna, S. E. (2000). Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia. En M. Rueda Beltrán y F. Díaz Barriga (Coords.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 63-83). México: Paidós educador.
- Luna, S. E. (2002). *La participación de docentes y estudiantes en la evaluación de la docencia*. México: Plaza y Valdés-UABC.
- Luna, S. E. (2004). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por parte de los alumnos: recomendaciones para su utilización. En M. Rueda Beltrán y F. Díaz-Barriga (Coords.), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 98-121). México: CESU-Plaza y Valdés.
- Luna, S. E. y Canales, S. A. (2003). ¿Cuál política para la docencia? *Revista de la Educación Superior*, 32 (3), 45-52.
- Luna, S. E., y Rueda B. M. (2001). Participación de académicos y estudiantes en la evaluación de la docencia. *Perfiles Educativos*, XXIII (93), 7-27.
- Luna, S. E., y Valle E. C. (2001). Diferencias y similitudes en las opiniones de docentes y estudiantes sobre las dimensiones de la enseñanza efectiva. En M. Rueda Beltrán, F. Díaz Barriga y M. Díaz Pontones (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 113-123). México: UAM-UNAM-UABJO.
- Luna, S. E., Valle, E. C., y Tinajero, V. M. (2003). Evaluación de la docencia: paradojas de un proceso institucional. *Revista de Educación Superior*, XXXII (3), 89-100.
- Martínez, R. F. (1998). Consideraciones sobre la evaluación del personal académico por parte de los alumnos. En F. Martínez. *Evaluación del desempeño del personal académico*. México: ANUIES. <http://www.anui.es.mx/principal/servicios/publicaciones/libros/lib49/129.htm>.
- McMillan, J. y Schumacer, S. (1993). *Research in education. A conceptual introduction*. New York: Harper Collins Collage Publishers.
- Millman, J. y Darling-Hammond, L. (Eds.). (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.

- Monroy, M. (2000). Evaluación de la práctica educativa a través de la reflexión del pensamiento didáctico del profesor. En M. Rueda y F. Díaz Barriga (comps.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 283-307). México: Paidós Educador.
- Monroy, M. y Díaz, M. (2001). La evaluación de la docencia a través de la reflexión de las teorías y creencias de los docentes. En M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz Pontones (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 227-236). México: UAM-UNAM-UABJO.
- Mora, P. M. G. (1994). El estado evaluador y las políticas de evaluación de académicos. *Universidad y Utopía*, 1 (1-2), 5-10.
- Palomino, L., y Espinosa, R. (2001). Algunas consideraciones sobre la evaluación y el perfil del docente en el área aplicada. En C. Avendaño, D. Rochín, E. Ruiz, y L. Estrada (Coords.), *Evaluación: reflexiones en torno a un proceso* (pp. 15-19), México: UNAM.
- Prado, E. y Amaya, J. (1996). Hacia una evaluación docente fundamentada en el proceso de aprendizaje. *DIDAC*, 27, 26-30.
- Rueda, M. (2001a). Una propuesta de cuestionario dirigido a los estudiantes para evaluar la función docente en la universidad. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz Pontones (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 125-138). México: UAM-UNAM-UABJO.
- Rueda, M. (2001b). La función docente en la universidad y su evaluación. *DIDAC*, 38, 5-8.
- Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (Comps.) (2000). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós.
- Rueda, M., Elizalde, L. L., y Torquemada, G. A. (2003). La evaluación de la docencia en las universidades mexicanas. *Revista de la Educación Superior*, 3 (127), 71-77.
- Rueda, M. y Hernández, R. M. (1991). Evaluación del trabajo académico. Análisis de una experiencia. *Perfiles Educativos*, 5, 53-54.
- Rueda, M. y Landesmann, M. (2000). Evaluación académica vía los programas de compensación salarial. En M. Rueda y M. Landesmann (Coords.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* (pp. 21-33). México: CESU.
- Rueda, M., y Rodríguez, S. L. (1996). La evaluación de la docencia en el posgrado de psicología de la UNAM. En M. Rueda, y J. Nieto (Comps.), *La evaluación de la docencia universitaria* (pp. 7-62). México: UNAM.
- Salcedo, L., Reyes, L. y Preafán, A. (2002). Evolución de las concepciones sobre evaluación en estudiantes del programa de maestría en docencia de la Química. *Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología*, 12, 23-45.
- Sánchez, G. G. (1994). Evaluación del académico del posgrado. *OMNIA. Número especial*, 171-179.
- Saroyan, A. (2001). Evaluation of teaching for improvement. En: M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz Pontones (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 151-160). México: UAM-UNAM-UABJO.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea, en M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós.

- Suárez, I. y Camacho, P. (2002). El portafolio. Instrumento alternativo para evaluar la Práctica Profesional para la Docencia Nivel III de la Escuela de Educación de Luz. *Encuentro Educativo*, 9 (2), 224-238.
- Vargas, D. J. (2000). Una propuesta de un perfil integral de maestro universitario y de un instrumento para la evaluación docente. En J. Loredó (Coord.), *Evaluación de la práctica docente en educación superior* (pp. 115-148). México: Porrúa- Universidad Anahuac.
- Vera, Ch. Y. (2000). Evaluación del docente en el marco del Promep. En J. Loredó (Coord.), *Evaluación de la práctica docente en educación superior* (pp. 215-234). México: Porrúa- Universidad Anahuac.
- Vigueras, A. J. (2000). Estudio y propuesta de evaluación docente en el campo de la instrucción musical. En J. Loredó (Coord.), *Evaluación de la práctica docente en educación superior* (pp. 235-260). México: Porrúa- Universidad Anahuac.
- Vázquez, A. (1994). El paradigma de las concepciones alternativas y la formación de los profesores de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 12 (1), 3-14.
- Vázquez, E. (2000). El papel del pedagogo en la evaluación del docente universitario como medio de formación. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 1, 165-178.

A PROPÓSITO DE EVALUACIÓN POR PARES: LA NECESIDAD DE SEMANTIZAR LA EVALUACIÓN Y LAS PRÁCTICAS DOCENTES

GUSTAVO HAWES B.*

KARENINA TRONCOSO N.**

RESUMEN

Este artículo se elabora a partir de preguntas que un grupo de académicos se plantea en torno a la evaluación por pares. Luego de un breve enmarcamiento se plantean las interrogantes sobre el sentido y significado de la evaluación, sobre los actores y particularmente por quienes son los pares en el ámbito académico-docente, sobre la evidencia y sus fuentes, y sobre la posibilidad de construir un instrumento que dé cuenta de la docencia con pretensiones de "objetividad". En cada caso se discuten subpreguntas, buscando ampliar el marco de la discusión, sin intentar cerrarlo, abriéndose a nuevas perspectivas. Entre éstas, se destacan propuestas para evaluación, pares, colectivo, dispositivo. La discusión sigue abierta.

Palabras clave: Evaluación por pares, evaluación de la docencia, colectivo que enseña.

ON PEER EVALUATION: THE NEED TO SIGNIFY ASSESSMENT AND TEACHING PRACTICES ABSTRACT

This paper stems from questions put by a group of scholars concerning teaching assessment by peers. Following a brief framing, questions are made concerning sense and significance of assessment, concerning actors and, specially, who are to be considered peers in the academic environment, concerning evidence and its sources, and concerning the possibility of building an instrument that accounts "objectively" for teaching. In each case, sub-questions are discussed, trying to widen the frame of discussion, not trying to close it, but opening it to new perspectives. Among these, proposal about assessment, peers, collective, device, are to be outlined. Discussion remains open.

Key words: Peer assessment, teaching assessment, teaching community.

*Universidad de Chile.

**Universidad de Chile.

1. ENMARCAMIENTO INICIAL: ¿DESDE DÓNDE SE CONSTRUYE ESTE RELATO?

La Universidad de Chile está estimulando los procesos de evaluación de la docencia, como parte de su compromiso institucional y también como un dispositivo de política orientado a mejorar los estándares institucionales en el ámbito nacional e internacional por referencia a la enseñanza.

A raíz de la iniciativa de evaluación de la docencia un grupo de académicos del Instituto de Ciencias Biomédicas de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile instaló una discusión en torno a un ámbito de preocupación más específico, a saber, la evaluación por pares, particularmente, la elaboración de una propuesta sobre dimensiones, criterios e indicadores que permitieran diseñar y aplicar un instrumento para dicha evaluación en el seno de la Facultad.

Una primera constatación que se hace es que la evaluación de la docencia ha sido y sigue siendo un problema en la apreciación de los logros y desempeño de los académicos. Efectivamente, mientras en relación a la actividad investigativa se dispone de referentes claros y establecidos, los que se conocen de antemano al incorporarse a la carrera académica, en el campo de la docencia los referentes son ambiguos e indefinidos, sostenidos por una suerte de consenso del silencio sobre los significados y sentidos de las prácticas, las creencias y representaciones que las configuran, las premisas y perspectivas desde donde se redefinen.

En un modelo relativamente integral (aunque no necesariamente integrado), se consideran diversos niveles y actores evaluativos de la docencia: evaluación por los estudiantes, autoevaluación, evaluación por pares, evaluación por los directivos. Entre éstos, la evaluación por pares suscita algunas problemáticas relevantes que contribuyen a delimitar un marco analítico respecto de qué entendemos por par, en qué sentido, en qué contexto, bajo qué condiciones se es par, cómo se construye la paridad, a la vez que proporcionan claves para enfrentarlas y centrar los esfuerzos sobre ellas.

Las interrogantes planteadas durante la sesión de trabajo con los académicos provocaron las reflexiones que contiene este texto que presentamos como un ejercicio de sistematización, posibilidad de aproximación y elaboración discursiva en torno a dichas preguntas. El carácter dialógico y dialéctico que provocó este documento reiteran el argumento de la necesidad de generar condiciones, oportunidades y espacios para comenzar a (re)pensar el desarrollo de la docencia, para disponer de una visión de la tarea académica en que la enseñanza sea una dimensión de igual valor y valoración que otras como la investigación, el desarrollo tecnológico, y la asistencia técnica al interior del espacio universitario.

Como tal, este es un documento de trabajo, que esperamos sirva de base para posteriores discusiones, confrontaciones, negociaciones. Sus juicios están mediatizados por los contextos formativos de realización de prácticas docentes en la

formación de profesionales universitarios, tratándose de una construcción en y desde el colectivo que enseña y aprende.

Al declarar el impulso inicial y la génesis desde donde surge este texto, cabe situar la estructura que toma la línea argumental del relato que se articula desde la pregunta y lo preguntado para pasar, desde ahí, a señalar las posibles inflexiones, premisas, posturas y problematizaciones que los autores hoy por hoy tienen. La recuperación de las prácticas docentes y de las preguntas e inquietudes de un grupo de docentes universitarios sobre la evaluación de la docencia permitieron reflexionar y desplazar el ámbito de preocupación desde la funcionalidad encerrada en la demanda por construir un instrumento para evaluar a "pares" docentes, a la necesidad de configurar un discurso colectivo que diera cuenta de las negociaciones de sentido, identidades y saberes necesarios en torno a la práctica docente como un actuar complejo que moviliza el colectivo y sus miembros, más que como resultado de un consenso que puede tener peligrosas connotaciones de hegemonía de algún grupo sobre los demás.

2. PREGUNTAS POR EL SENTIDO Y SIGNIFICADO DE LA EVALUACIÓN. SUS EFECTOS O IMPACTOS

Primera pregunta: ¿qué sucede con la evaluación en el marco de la docencia universitaria?

La evaluación es normalmente concebida en el contexto del aula, donde hay una estructura de poder clara que se concentra en la figura del profesor, produciéndose un esquema de profunda asimetría, quizás sólo comparable a las asimetrías que podrían encontrarse en contextos definitivamente autoritarios como las cárceles, aunque sin la misma legitimidad de éstas. Ahora bien, es preciso tener en cuenta que las condiciones del sistema educativo suelen ser coercitivas y de control social, orientadas a la reproducción estructural, cultural y social; por tanto, el autoritarismo no es sólo una cuestión relativa al docente, puesto que también se han configurado imaginarios sociales y narrativas que reproducen el control desde la figura del docente. A veces es el mismo conocimiento o ese conjunto de conocimientos organizado y validados por una comunidad y grupo de interés el que hegemoniza campos disciplinares o saberes profesionales imponiendo aquello que "se debe saber", lo que "debe ser enseñado". En este sentido, el poder es ejercido por la reproducción de "ciertos conocimientos" incuestionables y naturalizados. En esta lógica, la figura del profesor queda funcionalizada, congelada, instrumentalizada: también es reproductora en la medida que su quehacer se reduce a transmitir dicho conocimiento.

Tradicionalmente el aula ha sido un espacio micropolítico de asimetrías en que el poder del profesor es omnímodo, ejerciéndose en prácticamente todos los ámbitos del mundo escolar: el profesor es poseedor o dueño del conocimiento disciplinar tanto como del conocimiento profesional, en otras palabras, es dueño de la verdad;

del poder de decisión sobre lo correcto e incorrecto en los planos cognitivo, valórico, disciplinario, etc; también es quien dispone del futuro de los estudiantes adjudicando a unos y no a otros, calificaciones aprobatorias o reprobatorias, sin otro referente que su propio juicio. El profesor es quien habla en la clase, el estudiante escucha y toma nota; el profesor interroga, el estudiante responde; el profesor manda, el estudiante obedece. El profesor es depósito de la verdad; el estudiante es depositario de la ignorancia. Esta tradición es descrita de manera notable por Gallagher (1992), quien llega a afirmar que la hipocresía –que según él es una característica nacional– se origina en el “autoritarismo de su sala de clases”.

En este espacio tan profundamente autoritario del curriculum y centrado en ciertos conocimientos y cierto modo de aproximarse a esos conocimientos, docente y estudiante deben sobrevivir y superar las dificultades que tanto la disciplina como los propios estilos docentes y discentes le van poniendo.

Segunda pregunta: ¿qué sucede si invertimos los términos de la relación?

Diferente es la situación cuando se piensa en la evaluación en términos que superan y trascienden al modelo usual de la evaluación como acto de control y sanción. Cambiando los parámetros mentales, puede pensarse en la evaluación como

- un proceso constante; no puntual – no se trata de fotografías más o menos borrosas tomadas de cuando en cuando, sino de un proceso continuado de registro, hermenéusis y diálogo-significación
- un acto de reconocimiento del otro en su valor; no descalificatorio o desacreditador
- una actividad mental y toma de decisión fundamentada; no el simple registro de un puntaje
- la emisión de un juicio fundado; no antojadizo ni aleatorio
- el uso de una escala cuyos puntos sean significativos, conocidos y compartidos; no un mero dispositivo aritmético desprovisto de significado
- una apuesta por el mejoramiento; no por la sanción ni el castigo.

Al lograr generar un movimiento hacia esta concepción, entonces se estará dejando de lado una evaluación sancionadora y sumativa, reemplazándola por una evaluación orientada a la formación, al mejoramiento, a la comprensión y no por ello menos rigurosa ni exigente. Por el contrario, como se verá más adelante, la evaluación bajo un paradigma formativo es más compleja, completa y desafiante, demandando un profesionalismo de parte del docente que no se encuentra en la simple reproducción de los modelos evaluativos a los que estamos habituados por haber sido formados (o deformados) en ellos.

Tercera pregunta: ¿qué evaluamos: los aprendizajes, lo aprendido, lo construido? ¿Por qué lo hacemos, qué argumentos tenemos para sostener que es necesario hacerlo?

Evaluar es, a fin de cuentas, producir un juicio fundado acerca de la calidad de los desempeños de un sujeto o colectivo, con el propósito de orientar la toma de decisiones y producir o instalar mejoramientos en los mismos. Desde el ángulo de la acción docente (y su correlato, el aprendizaje) la evaluación puede centrarse en al menos cuatro focos epistémicos, es decir, asociada a cuatro maneras de entender el conocimiento (en cuanto enseñado y en cuanto aprendido), siguiendo lo planteado por Clouder (1998) y Beillerot (1998).

Clouder (1998), propone cuatro focos epistémicos: el conocimiento como dado y absoluto, que debe ser reproducido por el estudiante; el conocimiento como comprensión; el conocimiento independiente, que implica toma de posición crítica; y el conocimiento contextualizado, es decir, el conocimiento independiente en contextos determinados, incorporando dichas variables. Por su parte, Beillerot (1998), a propósito del saber y la relación con el o los saberes, plantea tres formatos de saber: el saber como acumulación y organización que, en el acto docente se transmite con el propósito que sea reproducido y, en el mejor de los casos, comprendido y aplicado; el saber como saber de las relaciones entre los saberes, lo que implica la capacidad de análisis evaluativos comparativos entre diferentes saberes, y el saber como reflexión sobre el saber (meta-saber), que tiene que ver con un posicionamiento epistemológico del sujeto frente al saber, buscando sus bases acerca de la verdad, los procesos de construcción, etc.

La primera concepción entiende la enseñanza como un acto de transmisión de saberes objetivos, consagrados, de valor universal, los que deben ser aprehendidos o captados en un sentido funcional y petrificado del conocimiento como algo dado, estable, fijo: más que “aprender” en el sentido de re-crear, transferir, contextualizar, innovar, intervenir, necesitar, ese llamado aprendizaje del estudiante no es más que reproducción, transmisión, linealidad, conservación. En esta línea, la evaluación docente se traduce en un juicio acerca de la capacidad de transmitir del docente, de manera que la mirada debería centrarse en cuestiones relacionadas con aspectos administrativos (respeto de los horarios, las fechas, los plazos; es decir, de aquellos aspectos “objetivos” del desempeño), con la selección de los contenidos culturales (modelos teóricos consagrados, que apuntan a los ejes centrales de la disciplina, en el entendido que están validados plenamente), con la exposición de los estudiantes a experiencias clásicas que producen los resultados que ya son sabidos por la teoría. Un buen docente es un buen transmisor que además es fiel a las verdades establecidas. Un buen estudiante es un buen reproductor de los saberes consagrados que le han sido enseñados.

La segunda concepción entendería la enseñanza como la búsqueda de la comprensión de los contenidos disciplinares por parte del estudiante, tal que éste pueda

traducirlos, ejemplificarlos, inter o extrapolarlos, aplicarlos, señalar sus principios organizadores, sus conceptos clave, las relaciones entre éstos y la dinámica de las mismas. En este sentido, la evaluación de la docencia tiene que ver fundamentalmente con la manera en que el docente es capaz de instalar e intencionar situaciones de aprendizaje orientadas a que los estudiantes se apropien del contenido, el sentido propio y la significación profesional de los contenidos curriculares. Un buen docente es el que estimula la comprensión y pone situaciones ad hoc para los estudiantes.

En el tercer nivel del pensamiento independiente, la enseñanza es entendida como la instalación de un pensamiento independiente y propio; ello no implica el rechazo del saber establecido, sino la adopción de una posición propia, crítica, capaz de proponer hipótesis que desafíen los saberes instalados, desafiando a la teoría y generando un pensamiento propio. La evaluación de la docencia entonces tendrá que focalizarse en las competencias críticas y de pensamiento autónomo que los estudiantes han desarrollado, en la medida en que ellas puedan atribuirse a la tarea docente. Un buen docente se instala como un "partner", no como un referente de saberes instalados sino como un crítico, actitud a la cual invita y hace participar a los estudiantes.

Finalmente, el cuarto nivel epistémico, el más elevado, concibe la enseñanza como la instalación del pensamiento autónomo, pero contextualizado, es decir, instalado en la complejidad de las miradas teóricas alternativas, la interdisciplina, y las dimensiones que caracterizan y hacen propios a los contextos en los cuales el sujeto se instala profesionalmente. La evaluación de la docencia en este respecto, debería centrarse en cómo el docente no sólo estimula el desarrollo del pensamiento autónomo frente a la disciplina, sino que además genera o propone plataformas de acción donde la disciplina se problematiza en referencia a las situaciones profesionales específicas que deben ser enfrentadas.

3. PREGUNTAS EN TORNO A LOS ACTORES: ¿QUIÉN EVALÚA, QUIÉN TIENE ESE DERECHO, DE DÓNDE LE VIENE, CUÁLES SON SUS LÍMITES?

Primera pregunta: ¿quién evalúa en el aula universitaria?

Evaluar es algo que aparece como natural en el proceso educativo: nadie se pregunta por la legitimidad de su posición, función, propósito en el marco de la formación. Especialmente los estudiantes asumen que es natural e incluso necesario que haya quien evalúe y sancione de manera definitiva si alguien está o no en condiciones de ser declarado habilitado en una competencia, habilidad, destreza o área del conocimiento o la profesión. Una primera pregunta busca sacar a la luz el carácter ideológico y funcional de la evaluación tal como es concebida y practicada en nuestro medio, instalando la sospecha acerca de la legitimidad de esta construcción

que ha sido naturalizada al punto que no se es capaz de concebir las cosas de otra manera.

Evaluar puede concebirse como un acto de poder por el cual alguien, un sujeto personal o institucional, es considerado como dotado de ese poder, sea porque se le atribuye o reconoce mayor conocimiento, experticia o competencia en un campo del conocimiento o de la profesión, sea porque este poder le ha sido delegado por otro u otros que tienen más poder aún y pueden delegarlo. En función de ese poder, alguien que lo detenta tiene potestad para enjuiciar y decidir acerca de las personas y sus vidas; eventualmente, podría tratarse de un acto legítimo en la convivencia humana pedagógica, pero lo que no parece tan legítimo es que alguien sea revestido por la sociedad con este poder de decidir sobre la vida de las personas, a tal punto que sus decisiones son prácticamente irrevocables. También se lo puede concebir como un acto de autoridad, en el cual alguien es reconocido y entendido en términos de legitimidad, atribución de sentido, respeto en la interacción: la autoridad es una atribución que otros hacen de alguien. Bajo cualquiera de las dos miradas, la evaluación admitiría diversas significaciones las que no residen en las definiciones teóricas sino en la forma de relacionarse al interior del sistema educativo.

Por consiguiente, la evaluación requiere no sólo que exista el concepto (incluso "naturalizado") y sea sostenido por los diferentes discursos disponibles, sino que además tiene necesidad de quienes consagran ese discurso legitimándolo, apropiándose, y transformándolo en algo "natural" (ideologizándolo); estos sujetos no son otros sino los estudiantes quienes, fruto de un entrenamiento de al menos los 12 años de enseñanza básica y media, han aprendido e internalizado el modelo del profesor como "naturalmente" dictador, dueño de la verdad, señor del tiempo y el espacio en el aula, controlador y sancionador de todo.

Por su parte, los estudiantes también construyen juicios sobre sus experiencias y sobre sus docentes, sólo que esa evaluación no tiene legitimidad en la práctica, no "tiene peso"¹. Pero, también ellos deciden sobre los modos de interacciones con sus docentes, de manera que son parte de la construcción del docente. La figura del docente, que hemos esbozado cargando las tintas para hacer más fuertes los contrastes, tiene que ver más bien con el tipo de representaciones sociales, con los imaginarios que se construyen en torno.

En otra perspectiva, podemos pensar que el docente propiamente tal debe ser superado, centrándose más bien sobre "la docencia" en cuanto tal, es decir, el objeto de la indagación evaluativo no habrá de ser el docente en cuanto persona ni en cuanto profesional, sino que la enseñanza como fenómeno y proceso que se da en un ambiente o contexto como es la escuela, la facultad, la universidad. El docente

¹ Es un clásico reclamo de los estudiantes que las evaluaciones que ellos hacen de sus docentes no tienen mayores repercusiones; en otras palabras, carecen de "efectos vinculantes"; esta irrelevancia desincentiva la participación estudiantil.

individual se instala en el aula con sus propias dimensiones, por cierto, pero también él refleja, traduce y reproduce una mirada y una concepción que le trascienden y que corresponde a la cultura docente vigente. Además debemos considerar el hecho que en el espacio universitario se valora el saber de la disciplina² y no la forma en que esos saberes se intencionan para estimular la evolución epistémica del estudiantes o de qué manera esos saberes permiten que el estudiante problematice lo que está aprendiendo.

Segunda pregunta: ¿de dónde le viene el derecho al que evalúa?

El derecho a evaluar proviene de dos fuentes alternativas, no compatibles por lo general: la fuerza o la responsabilidad. La fuerza tiene que ver con la capacidad de la autoridad de amenazar y cumplir la amenaza frente al que no se somete. Ciertamente, hablar de fuerza no sólo alude la capacidad física de violentar a otro sino también en la capacidad simbólica de generar al otro como un espacio cerrado, disminuyéndolo en su ser y limitándolo en su actuar. La evaluación fundada en la fuerza suele tener connotaciones sumativas más que formativas; su rol principal es tomar decisiones drásticas, frente a las que no caben resistencia ni discusión.

Por su parte, sin embargo, la responsabilidad tiene un momento diferente; en esta perspectiva se trata asumir la tarea como el compromiso-responsabilidad de un colectivo. La responsabilidad, junto con ser también de cada uno, es una actividad del colectivo, que se plantea en esos términos. La responsabilidad conlleva una dimensión ética, en la que la convicción y el hacer propio se asocian a valores ciudadanos como solidaridad, respeto, trabajo bien hecho. Pero el colectivo es el responsable en cuanto certifica ante la sociedad y da fe de la calidad de la formación. Por esta razón, podemos decir que la evaluación por pares en esta época es una dimensión diferente que demanda convicción, decisión, coraje y acción de parte de los miembros del colectivo que se asumen como tales en un dominio ético-social determinado. Ésta es la fuerza de la universidad pública.

Tercera pregunta: ¿Cuáles son sus límites?

En términos generales, todo acto evaluativo se lleva a cabo en el marco de ciertos límites. Algunos de los más clásicos en la vida universitaria son:

- límites institucionales, que corresponde a los que define el reglamento, las normas, los plazos, las condiciones y las consecuencias que derivan de la aplicación de la normativa vigente; también pueden pensarse límites físicos, dados por la realidad institucional, entre los cuales son más importantes el

² Generalmente expresado en las certificaciones que posee un docente, ya sea en forma de grados académicos u otros tipos de reconocimientos.

número de miembros de una unidad que se deben someter a evaluación, la época del año, la cantidad de carga docente;

- límites esenciales: lo que tiene que ver con la vida privada y no la pública (profesional) del evaluado, y corresponden al límite del respeto a los derechos de las personas: privacidad, buen nombre, derecho a intentarlo nuevamente, a redimirse si es necesario

4. PREGUNTAS POR LOS PARES

Cuando se concibe la evaluación en este marco de asimetría, y se lo traslada sin más a la evaluación por pares, es natural que surjan prevenciones y resistencias: ¿por qué alguien va a venir a evaluar cuánto sé? ¿qué derecho tiene? ¿acaso no soy un profesional destacado y reconocido en la academia? Ciertamente, la primera prevención que debemos hacer es que no se trata de evaluar al par en tanto "otro" sino sus prácticas docentes. El otro en cuanto otro sólo puede ser reconocido en la convivencia, en el colectivo como una realidad completa y respetable, con el cual (los cuales) es posible construir colectividad e identidad.

Primera pregunta: ¿qué es un par?

Diversas acepciones se asocian a la palabra. En el contexto de este trabajo, un par es concebido como un igual, alguien con quien puedo emPARejar, es decir, con quien me complemento; un par es alguien que está a mi misma altura, independiente de cuál sea ésta. Por ello es que un superior no es un par en cuanto tal, el dueño de la institución no es un par, los estudiantes no son pares. Somos pares sobre ciertos referentes, es decir, la paridad nunca es absoluta sino relativa: ser par en la disciplina es una cosa, ser par en la enseñanza es otra.

En la disciplina somos pares porque nos reconocemos en un dominio léxico, semántico-sintáctico-pragmático común; en la enseñanza somos pares por defecto: nos reconocemos como advenedizos, como aficionados, que incursionan en un área de experticia o desempeño que no es la propia; en otras palabras, somos pares en la ignorancia. De aquí surge también la necesidad de ayudarnos y colaborar para profesionalizarnos (hacernos miembros o pares) en la experticia compartida, dialogada, significada, criticada. La paridad en la enseñanza de la disciplina se logra en la profesionalización docente en la disciplina: los pares de la enseñanza disciplinaria serán por lo general miembros de la misma disciplina.

Segunda pregunta: ¿dónde se es par?

Ser par posibilita, y se posibilita en la constitución del colectivo: somos pares en el colectivo, no en otra parte. Por cierto, el colectivo no necesariamente se define en un espacio físico cerrado sino que en el espacio social, lo que algunos llaman

la comunidad, o que en el campo de la formación profesional podemos llamar la escuela o el centro formador, en cuyo seno se desempeña, con-viven y co-laboran académicos, docentes, profesores, guías, orientadores, tutores, etc., quienes como colectivo se hacen responsables de las certificaciones que están entregando a sus egresados para que se desempeñen profesionalmente en la sociedad.

A fin de cuentas, lo importante parece ser el colectivo que cuida de sí mismo y de sus miembros; la evaluación así es un acto normal y propio de una comunidad que aprende y enseña, que se autocorriga y mejora mirando fundamentalmente a su responsabilidad social antes que a razones de otro orden.

5. PREGUNTAS SOBRE LA FUNDACIÓN DE LOS JUICIOS: ¿CUÁL ES LA EVIDENCIA RELEVANTE, LOS PRODUCTOS?

Primera pregunta: ¿cuáles son las fuentes de evidencia para fundar juicios?

Hay muchas fuentes posibles de evidencia sobre la cual fundar los juicios evaluativos acerca de la docencia: los resultados de aprendizaje de los estudiantes, la opinión de los mismos, los materiales de enseñanza producidos por el docente, el juicio de los pares, otras fuentes.

Los resultados de aprendizaje de los estudiantes parecen ser de las más fuertes y sólidas evidencias: un buen docente se conoce por el nivel de logro de sus estudiantes. No deja de ser un interesante razonamiento, si bien la lógica implicada por este enfoque es la del modelo positivista, empírico-causal, que atribuye los efectos a una única variable sobre una muestra generada aleatoriamente. En este caso, la única variable sería "la docencia", y la muestra sobre la que se trabaja "los estudiantes". En ambos casos pueden encontrarse debilidades importantes, no sólo metodológicas sino que epistemológicas, es decir, que afectan a la concepción misma de sustento. La docencia no es la única variable de carácter externo a la que pueda atribuirse el aprendizaje de los estudiantes (Weiner 1980) sino que hay una cantidad variada y abundante de factores que alteran dichos comportamientos (docencia y aprendizaje), de donde la invariancia supuesta en el agente causal (tanto inter como intra) queda, al menos, puesta en cuestión. Similar cosa sucede con la "muestra": los estudiantes no provienen de una población y han sido seleccionados al azar; por el contrario, son sujetos seleccionados, altamente motivados, con los mejores índices y niveles en el plano intelectual; se trataría así de una muestra sesgada, intencionada, lo que lleva a pensar en una escasa varianza intra, de manera tal que sería de poco extrañar observar resultados elevados y notablemente parecidos. Esto pone alguna duda sobre la hipótesis del carácter aleatorio de la muestra.

La opinión de los estudiantes es considerada como una fuente valiosa, pero los estudiantes no son pares de donde no pueden ser actores del proceso; al menos no son reconocidos como pares porque sus roles son completamente diferentes y el tipo de

conversaciones que sostienen no les permiten instalarse en una relación de igualdad con los profesores. Sin embargo, ello no invalida su opinión como miembros de la diada profesor-alumno, estructura fundamental de la enseñanza-aprendizaje.

Los materiales de diverso tipo producidos por el docente para el servicio del aprendizaje pueden ser también una fuente de conocimiento sobre la que apoyar un juicio de pares; los materiales, por su propio carácter, son más fácilmente identificables, tienden a permanecer en el tiempo o pueden almacenarse, y reflejan en cierta medida el tipo de desafíos intelectuales que el profesor se pone a sí mismo en cuanto docente, y les pone a los estudiantes en cuanto aprendices.

El juicio de otros docentes de la misma área o áreas similares en lo que a docencia se refiere es una fuente de primer nivel, aunque sobre la base de acuerdos y negociaciones previamente establecidos, como fruto de la responsabilidad compartida en la enseñanza; si se carece de esta base, puede instalarse la duda y la sospecha acerca de qué y bajo cuáles criterios se está observando. Se requeriría entonces una suerte de "observador experto", es decir, que sea reconocido como tal por los pares, los miembros de la academia, y esté validado ante la misma.

La información proveniente de dispositivos de registro ad hoc generados, consensuados y significados al interior de la escuela o unidad académica. Esta fuente es de primer nivel no sólo por la calidad y proximidad de la información que puede recogerse sino porque responde a la concepción de docencia que la unidad académica poco a poco va construyendo y en relación a la cual pueden definirse criterios y niveles de logro esperados.

Segunda pregunta: ¿Dónde está el referente para emitir los juicios?

Todo juicio evaluativo se hace sobre la base de un referente; éste puede ser la norma o promedio grupal; puede ser un referente externo (tipo benchmarking); o alguna base diferente. En todo caso el elemento clave tiene que ver con los resultados: la competencia profesional así como la del colectivo se mide por la cantidad y calidad de sus productos más que por las certificaciones u otras evidencias de respaldo.

En el primer caso podemos pensar en el promedio a nivel de la universidad, facultad o escuela y contra ese promedio comparar el propio; el problema surge de la naturaleza misma del promedio y su carácter normativo. Cualquiera sea la fuente de la información, el sujeto es comparado con respecto a su propio grupo; por ello, en un modelo normativo nunca se podrá saber si el desempeño es apropiado a menos que se tenga evidencia que el promedio o parámetro es el correcto. Pero para eso debe buscarse un referente externo al grupo. Ello nos lleva al siguiente caso.

En el segundo caso debe construirse un consenso acerca de cuáles son las dimensiones clave de la buena docencia en una escuela o unidad académica, para luego buscar definir o describir las dimensiones asociándolas a niveles de logro considerados apropiados. Una forma de hacerlo es mirar dónde se producen esas

dimensiones de la mejor manera y utilizar esos referentes, si los hay y son apropiados a la propia concepción. De esta forma puede pensarse en referentes como "docentes ejemplares" o "master models" o "benchmarks" y definir la instrumentación en ese respecto.

6. PREGUNTAS POR LA CONSTRUCCIÓN DE UN INSTRUMENTO APROPIADO, QUE DÉ CUENTA DE LA DOCENCIA, CON OBJETIVIDAD.

Primera pregunta: ¿es posible pensar en un instrumento para evaluar la docencia por pares?

Ésta fue la pregunta inicial que dinamizó la conversación que dio origen a estas notas y reflexiones. El impulso inicial fue la construcción de un instrumento que permitiera evaluar la docencia por los pares. La discusión puso en evidencia que cualquier pretensión de construir un instrumento fracasaría por al menos dos razones: la primera, bastante evidente, que no puede pensarse en un instrumento en el vacío teórico, ya que un instrumento es un dispositivo para observar, de dónde lo observado es anterior y ha demandado una toma de posición acerca de qué observar, cómo hacerlo, cómo significar la observación en el marco de un proceso reflexivo en la comunidad o colectivo. La segunda razón, menos evidente, es que una observación única con un solo instrumento necesariamente habría de producir un registro sesgado, de donde la objetividad no pasa de ser una característica de la administración del instrumento pero no de lo que éste mide o significa.

Luego del enfrentamiento de las preguntas que han informado el desarrollo de este texto, podemos pensar que una observación valiosa debe registrar no sólo un momento sino, al menos, una serie tal que permita reconstruir el decurso del actuar del docente, sobre la base de categorías de observación y análisis que posteriormente se habrán de constituir en los criterios organizadores de la información y en los referentes en torno a los cuales levantar la discusión acerca del significado de los registros para el colectivo, tanto como para el sujeto.

Esta modalidad de observación parece que no se puede agotar en un único instrumento, de donde hemos utilizado el concepto de "dispositivo evaluativo", el cual es concebido como "una declaración (proyecto escrito) que se sostiene sobre una estructura teórica e hipotética que da cuenta de un módulo de trabajo en relación a las decisiones asociadas a la enseñanza y el aprendizaje, que por una parte refleja la concepción curricular y didáctica misma que sostienen la institución y el docente, a la vez que establece los propósitos y decisiones asociados, los productos esperados según detalle, la instrumentación y procesos observacionales, el manejo de los datos, la construcción de los juicios y la traducción de éstos en una escala, cuando corresponda" (Hawes 2007:6).

Segunda pregunta: ¿qué significa la objetividad en la evaluación de los pares?

La cuestión de la objetividad puede resolverse ya sea asumiéndola al positivismo, que sostiene una ontología independiente del observador, afirmando la naturaleza esencial de los objetos más que su carácter de construcción social, o bien poniéndola en el circular lingüístico al interior de un colectivo.

En el primer caso, tendríamos que aceptar que la docencia es "algo" que tiene una naturaleza propia y que, por consiguiente, puede ser definido con valor universal, fuera del tiempo, del espacio y de la significación contextual. Se implica así la noción de un instrumento que mida de manera sistemática y sin error algunas dimensiones que revelan, a modo de indicadores, el contenido del actuar del docente como traducción de una propiedad o característica que éste posee en alguna medida.

Por otra parte, es posible pensar la docencia como una construcción que hace un colectivo que enseña y aprende, que decide el formato más apropiado de colaborar con los estudiantes en su habilitación en los diversos saberes, cuáles son los niveles de logro que serán considerados como requisito para certificar la habilitación de un sujeto sobre la competencia enseñada, así como las estrategias que asume como cuerpo para mejorar las prácticas del conjunto y de sus miembros. La objetividad en este caso viene dada por la expresión, la declaración significada, de qué se entiende por docencia en ese colectivo, de manera que pueda circular en su interior adquiriendo progresivamente mayor significación en la medida de la reflexión crítica sobre las propias prácticas.

Tercera pregunta: ¿qué posibilidades estratégicas tenemos?

En la perspectiva anterior, parece que más que una observación puntual o la evidencia producida por un único registro, lo apropiado sería disponer de series o conjuntos de evidencias y registros, sobre las cuales poder fundamentar juicios de desempeño acerca de los pares.

En segundo término, la necesidad de reflexionar colectivamente sobre la práctica docente del conjunto (incluyendo a los estudiantes) a fin de generar posibilidades al interior del potencial didáctico que encierra cada una de las disciplinas. Si bien podemos sostener los niveles epistémicos señalados anteriormente (Clouder 1998), éstos no se realizan necesariamente de la misma forma en las diferentes disciplinas. Cada una de éstas se sostiene sobre una epistemología determinada y propia, contiene su propia sintaxis y pragmática, de manera que configura una forma de pensar que le es característica.

La importancia de este tipo de evaluación, junto con los impactos que podría tener sobre la vida personal de los docentes, hace necesario que se disponga de la mayor cantidad y mejor calidad de información posible, a fin de poder triangular la información y generar un juicio evaluativo responsable.

7. UNA DISCUSIÓN EN CURSO

Proponemos que la discusión acerca de la evaluación de la docencia por los pares siga abierta porque, en primer lugar, se trata de un proceso de construcción que todavía no ha sido llevado a cabo de manera que pueda proporcionarse un referente similar y estable para emitir juicios evaluativos. En seguida, los juicios evaluativos son construcciones políticas, delicadas y complejas, que no pueden dejarse al juego de combinatorias de puntajes ni, menos aún, a la mecánica algorítmica de procedimientos, incluso usando algún software ad hoc.

Cada vez, entonces, se abrirán las discusiones en torno al sentido y significación de la evaluación por pares, ésta deberá ser resignificada y validada cada vez, en cada contexto, en cada configuración organizacional universitaria. En ello residirán su fuerza y su riqueza, que reflejan la complejidad y dinámica de los procesos sociales y pedagógicos. Particularmente es el caso de una universidad compleja como la Universidad de Chile.

Instalar esta problemática en el seno de la academia puede representar la oportunidad de un salto cuántico en la visión que se tiene de la enseñanza, su concepto, los roles asociados a la misma, su posicionamiento en el discurso institucional, en las prácticas y normas de jerarquización académica, en la valoración social. Invertir las cosas, como se indicó, significa dar nuevos sentidos a los actos y replantear las relaciones: del individuo al colectivo, de la sanción al acompañamiento, de la aplicación mecánica al examen reflexivo de las cosas, del instrumento al dispositivo, de la diferenciación en la especialidad al reconocerse como pares en la universidad, en fin, experimentar un vuelco que puede representar un posicionamiento de la enseñanza como uno de los ejes auténticamente reconocidos, valorados y validados en la comunidad. El sano ejercicio de invertir las cosas y las relaciones, desocultando y poniendo a la luz su lado oculto que, en ocasiones, tiene grandes frutos para ofrendar.

REFERENCIAS

- Beillerot, J., C. Blanchard-Laville, et al. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Clouder, L. (1998). "Getting the 'right answers': Student evaluation as a reflection of intellectual development? Teaching in Higher Education, 3 (2), 185-196.
- Gallagher, D. (1992). Chile, la revolución pendiente. En: *El desafío neoliberal. El fin del tercermundismo en América Latina*, B. B. Levine (Comp.) (pp. 141-178). Santafé de Bogotá: Norma.
- Hawes, G. (2007). *Construcción de un Dispositivo Evaluativo*. IIIDE, Universidad de Talca. <http://www.gustavohawes.com>
- Weiner, B. (1980). *Human Motivation. Metaphors, Theories and Research*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

TRANSFORMAR LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: UNA PROPUESTA DE DESARROLLO PROFESIONAL BASADA EN ESTRATEGIAS REFLEXIVAS

LEONOR MARGALEF*
CRISTINA CANABAL**
ALEJANDRO IBORRA***

"...el contacto con el lienzo lo pierdo a cada momento, lo recupero y lo pierdo. Es absolutamente necesario porque creo en los imprevistos. No puedo adelantar más que de imprevisto en imprevisto: cuando percibo una lógica demasiado lógica, me irrito y voy naturalmente hacia lo ilógico..."

NICOLÁS DE STAËL, 1955

RESUMEN

En este artículo se presenta el conocimiento generado a través de la indagación sobre diferentes estrategias reflexivas. El contexto es el Programa de Formación y Apoyo al Profesorado Universitario de la Universidad de Alcalá. En primer lugar, planteamos las bases epistemológicas y el marco teórico en el que se sustenta nuestra indagación. A continuación, describimos el contexto, las finalidades y principios que constituyen el eje para proponer estrategias reflexivas. Por último, presentamos las diferentes estrategias con sus contribuciones para el desarrollo de una práctica reflexiva y las cuestiones a seguir indagando.

Palabras Clave: Docencia Universitaria, desarrollo profesional, formación docente, estrategias formativas, reflexión práctica docente

* Universidad de Alcalá, España.

** Universidad de Alcalá, España.

*** Universidad de Alcalá, España.

1. PUNTO DE PARTIDA Y BASES EPISTEMOLÓGICAS

Si algo hemos logrado en estos años es observar cómo las distintas universidades organizan sus ofertas formativas enfatizando no sólo la información sino la formación pedagógica. Sin embargo, es difícil desterrar el predominio de una planificación de la oferta formativa que supere el modelo *cartesianonewtoniano* que ha generado una *Epistemología de la verdad única*: el conocimiento se define a priori como algo que está ahí fuera esperando ser descubierto (Kincheloe, 2001). La consecuencia inmediata es que el profesorado se forma pensando que el conocimiento se aprende en un proceso lineal, lógico y predecible que luego lo traslada a los alumnos.

En muchos casos, en la formación del profesorado universitario se repiten modelos y se reproducen metodologías que declaramos a superar, cambiar o transformar. Por ello, es necesario hacer un mayor esfuerzo, para no sólo extender y generalizar la formación pedagógica del profesorado universitario sino para repensar las propuestas y programas de formación inicial y permanente.

Lo que necesitamos entonces es investigar en otros referentes teóricos que se fundamentan en supuestos básicos y en una epistemología de pensamiento complejo que se traducen en líneas de actuación, en principios de procedimientos, que favorecen una práctica educativa diversa, multidimensional y divergente. Este es el objetivo de la propuesta formativa de la Universidad de Alcalá y que forma parte de un proceso de investigación de la práctica docente con la finalidad de introducir mejoras continuas que contribuyan a una docencia universitaria de "calidad".¹

El marco teórico en el que se sustenta nuestra propuesta formativa es el pensamiento postformal, reflexivo y complejo (Kincheloe, 2001; Barnett, R. 2002, Grushka, K.; McLeold, J. y Reynolds, R. 2005); la concepción del desarrollo profesional como posicionamiento (Lieberman y Millar, 2003; Brubacher, J, Case, Ch., y Reagan, T., 2000); la enseñanza experiencial, la identidad docente y el compromiso con la innovación (Van Manen, 2003; Côté, 2006; Côté y Lévine, 2002; Ingarfield, 2007).

Por razones de extensión podemos destacar brevemente algunas de las características principales de este marco teórico:

1. Orientado a la indagación: la investigación por medio de la acción como actividad cognitiva se convierte en un objetivo central. Un profesorado que investiga está en condiciones de poder ayudar a sus alumnos a practicar la investigación, a convertirse en indagadores.
2. Las características indispensables para emprender la indagación son la

¹ Este artículo se basa en los aprendizajes y el conocimiento generado en los proyectos llevados a cabo por el Grupo de Investigación: Formar, Indagar, Transformar (FIT). Universidad de Alcalá (Leonor Margalef, Cristina Canabal, Cecilia Urquiza, María Dolores García Campo, Guillermina Gavaldón, Natalie Pareja, Elena Rossibel Muñoz).

curiosidad intelectual, la motivación, la apertura al cuestionamiento y a los desafíos.

3. Desarrollo permanente del respeto mutuo y la solidaridad entre los participantes de la comunidad educativa.
4. Socialmente contextualizado y consciente del poder; el pensamiento no puede ser separado ni del contexto sociohistórico ni de las dimensiones del poder.
5. Basado en la producción y construcción del conocimiento y el aprendizaje creativo, el conocimiento no puede venir impuesto por expertos ajenos sino que tiene que ser producido por medio de la interacción entre profesorado y alumnado.
6. Dedicado al arte de la improvisación: reconoce que opera en condiciones de incertidumbre que requieren del arte de la improvisación. Evita procedimientos y reglas uniformes. Exige capacidad para permanecer abiertos a lo imprevisto y a lo inesperado.
7. Dedicado al cultivo de la participación situada y hacia una enseñanza y aprendizaje autodirigido. El alumnado comprende que tiene derecho a hablar, a no estar de acuerdo, a participar y responsabilizarse en la renegociación del currículo.
8. Expandido por la inquietud hacia la reflexión crítica, tanto propia como social.
9. Modelado por el compromiso como componente esencial de una enseñanza experiencial y parte constitutiva de la identidad como docentes.
10. Basado en la sensibilidad por el pluralismo y el respeto a la diversidad en todos sus sentidos y dimensiones.
11. Comprometido con la acción pero también con la reflexión antes, durante y después de las acciones y encuentros interactivos.
12. Consciente por la dimensión afectiva del ser humano donde las cuestiones emocionales y morales tienen un papel explícito y transversal en toda propuesta formativa.

2. CONTEXTO Y PRINCIPIOS PARA TRANSFORMAR LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

El programa de formación y apoyo al profesorado de la Universidad de Alcalá tiene la finalidad de acompañar al profesorado en la etapa actual de grandes cambios y demandas que exige nuevas respuestas y plantea múltiples desafíos. Transitar hacia un nuevo modelo educativo es una necesidad ineludible y urgente para nuestra Universidad por lo que se trata de apoyar al profesorado en su conjunto con una oferta de estrategias formativas diversas e integradas. Estas propuestas son fruto de

un proceso de reflexión e indagación permanente que permiten aprender de la práctica y mejorar la propuesta formativa. En definitiva, se busca contribuir al análisis, evaluación y transformación crítica de la práctica profesional porque constituye la base de una mejora en la enseñanza universitaria.

El Programa de Formación y Apoyo a la Docencia Universitaria se inició en la Universidad de Alcalá en el curso 2003-2004 para dar soporte de manera sistemática, continua y permanente a los procesos de innovación en la enseñanza y lograr un cambio en el modelo educativo de la universidad. Está destinado a todo el profesorado y tiene diferentes ofertas formativas para responder a las necesidades, perfiles y demandas del profesorado.²

La característica principal de este programa es la integración de las acciones formativas en un sistema interconectado. No se trata de acciones aisladas, fragmentadas o parciales sino de acciones basadas en la coordinación de las ofertas formativas en un programa sistemático e integrado que se caracteriza, a su vez, por su interrelación con otras dimensiones fundamentales para el apoyo y reconocimiento a la docencia. Nos referimos a su relación con acciones institucionales como la movilidad del profesorado, los incentivos y la evaluación de la actividad docente.

Consideramos que la práctica educativa universitaria es un fenómeno complejo, impredecible, multidimensional que como tal necesita un acercamiento al pensamiento complejo. No podemos seguir buscando respuestas reduccionistas, fragmentadas y superficiales basadas solo en información o cursos puntuales. Es por ello, que la reflexión, el análisis y la producción de conocimiento sobre la docencia universitaria requiere un marco teórico que respete la multidimensionalidad, la multicausalidad, la incertidumbre y la interdisciplinariedad como el que acabamos de indicar.

Pero llevar a la práctica estrategias orientadas en estos supuestos básicos exige cambios profundos y necesitamos indagar en el desarrollo de propuestas formativas que respondan a las nuevas funciones y finalidades de la universidad, que además tengan en cuenta la necesidad de una real convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior³. Apoyar al profesorado en este proceso de convergencia en

² Para mayor información se puede consultar el Programa de Formación del Profesorado y Apoyo a la Docencia Universitaria en: http://www2.uah.es/formacion_profesorado_universitario

³ La Declaración de Bolonia, suscrita por los Ministros de Educación de 29 países europeos reunidos en esta ciudad en junio de 1999, marca el inicio oficial del proceso de convergencia hacia un espacio europeo de educación superior, en el que participan todos los Estados miembros de la Unión Europea y otros países europeos de próxima adhesión. Este proceso debe culminar en 2010 y se pretende que se desarrolle de manera consensuada, por lo que distintas instituciones y organismos implicados en la enseñanza superior han venido realizando encuentros periódicos y estableciendo pautas, recomendaciones e informes. Su grado de adaptación es diferente según cada país y sus propias estructuras y normativas internas pero todos ellos comparten los mismos objetivos: adoptar un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones basado en dos ciclos principales, establecer un sistema internacional de créditos, promover la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores, promover la cooperación europea para garantizar la calidad de la educación superior y, en definitiva, promover una dimensión europea de la educación superior. Para mayor información se puede consultar: www.mec.es/universidades/eees/index.html

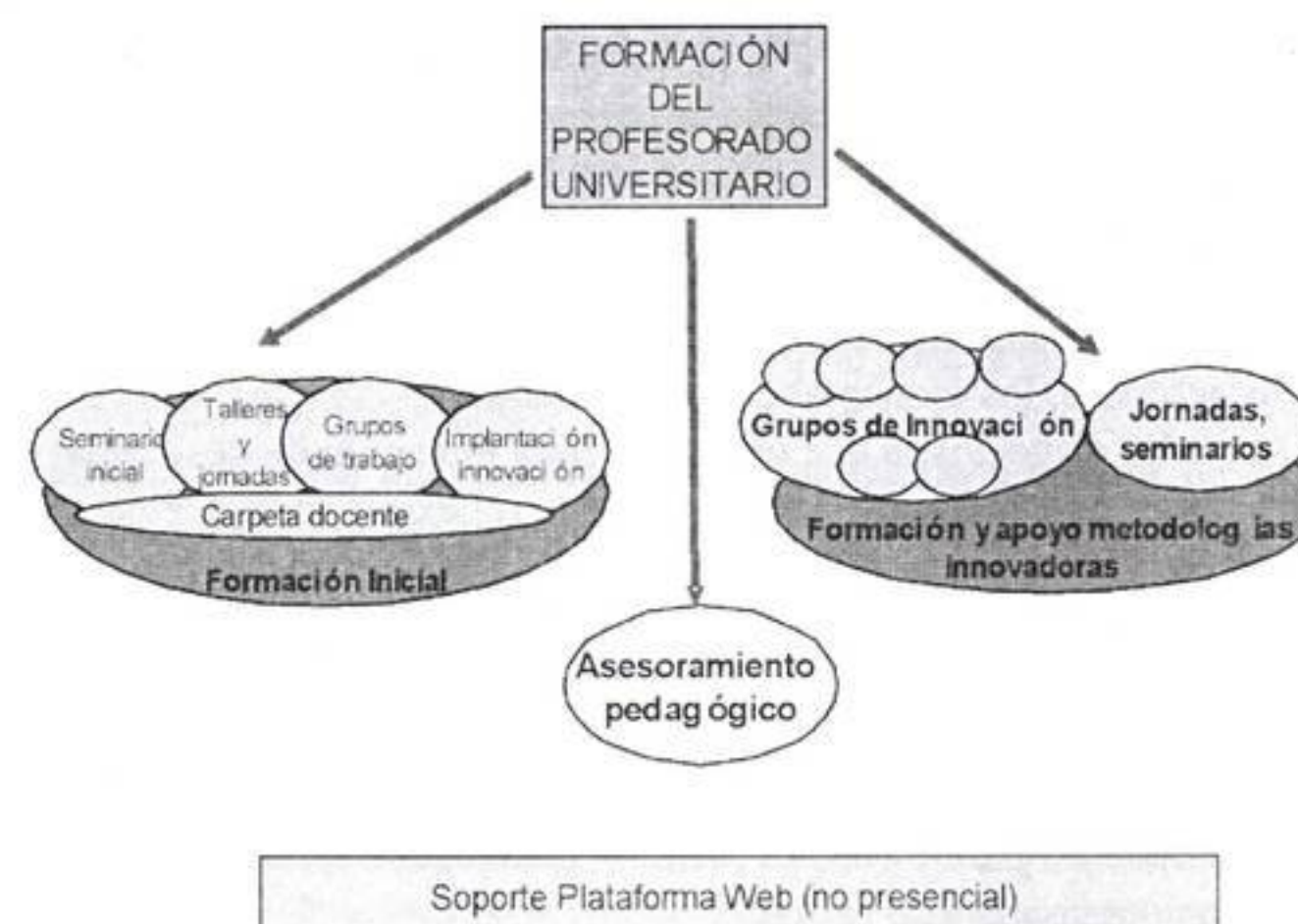
cuanto a la puesta en práctica de procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en el estudiante y en la renovación de principios y metodologías docentes, es una prioridad en las políticas de formación y docencia universitaria.

Es por ello que la Universidad de Alcalá, a través de la Dirección de Formación del profesorado universitario, ha diseñado un programa de formación y apoyo que se caracteriza por integrar diversas estrategias formativas basadas en la indagación, la práctica reflexiva y el desarrollo profesional como actitud. Estos son elementos claves para que el profesorado implemente metodologías que favorezcan un aprendizaje autodirigido, reflexivo, crítico y para que logremos un impacto en las prácticas de enseñanza.

Los principios de procedimiento que guían el diseño de las estrategias formativas han partido de (Margalef, 2005):

- Implicación y participación
- Generar interés, despertar inquietudes, aprender a auto-motivarse
- Partir de la resolución de los problemas que les preocupan
- Aprendizaje relevante
- Aprendizaje autónomo, crítico y cooperativo
- Interdisciplinariedad
- Reflexión de la propia práctica

En coherencia con estos principios, las acciones formativas que componen este programa se estructuran en torno a las siguientes propuestas: formación inicial, formación y apoyo a la implementación de metodologías innovadoras y asesoramiento pedagógico. En el siguiente gráfico se comprende mejor su interrelación:



Cada línea de actuación tiene sus características específicas pero todas ellas comparten el marco teórico y los principios antes explicitados. En este artículo compartiremos los resultados y aprendizajes de las estrategias formativas comunes que hemos desarrollado en las diferentes acciones y que sirven como ejes estructuradores para la transformación de las prácticas universitarias.

3. ESTRATEGIAS REFLEXIVAS COMO MARCO PARA LA ACCIÓN

Por estrategias reflexivas entendemos los diversos procedimientos que se utilizan en un proceso formativo para que los participantes aprendan de un modo activo, crítico, duradero e interactivo. Se trata de las herramientas que un formador/a diseña y desarrolla como parte de su enseñanza con la finalidad de crear un entorno de aprendizaje relevante. Supone, por tanto, un modo de relacionar las finalidades y principios, los contenidos y las relaciones entre formador/a y participantes. No es una acción aislada sino un conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje que conforman una estrategia de formación basada en un enfoque de enseñanza reflexiva. Lo importante es tener claras las finalidades que subyacen a las propuestas de acción.

Estas finalidades están relacionadas a los objetivos de nuestra propuesta formativa y en este caso insistimos en las habilidades metacognitivas que necesita desarrollar el profesorado para interrogar, analizar, conocer, evaluar y modificar su propia práctica docente desde un punto de vista educativo, didáctico, personal, moral y social.

El diseño de las estrategias que proponemos se interrelacionan y complementan para desarrollar una práctica reflexiva que no se queda en las intenciones y formulación de finalidades. Con la puesta en práctica de estas estrategias buscamos acortar la distancia entre el decir y el hacer, entre el pensamiento y la acción. Por ello, el eje común de estas estrategias, siguiendo a Perrenoud (2005) y Kemmis, (1999) se orienta a:

- Trabajar sobre el *habitus*, es decir, sobre lo supuestos que sustentan la práctica: la memoria, la identidad, las representaciones, las informaciones, las actitudes, los esquemas de pensamiento.
- Articular dispositivos que tengan la clara intención de desarrollar competencias, conocimientos, análisis para la reflexión en la acción y sobre la acción.
- Indagar sobre las dimensiones no reflexionadas de la acción, sobre lo latente, las razones de las rutinas, las acciones cotidianas y buscar comprenderlas.
- Partir de la práctica y de la experiencia, sobre lo vivido por el profesorado participante y a partir de allí plantear interrogantes, dudas, formular interpretaciones, construir saberes.

- Combatir la resistencia al cambio dado que las estrategias propuestas invitan a la transformación de las prácticas habituales.

Las estrategias que proponemos a continuación trabajan sobre estos ejes.

3.1. Las autobiografías o cómo reconstruir nuestra socialización profesional

Constituyen una poderosa fuente de conocimiento personal, de conocimiento de "uno mismo" como profesor (Hobson, 2001). Permiten conectar el pensamiento sobre la enseñanza con las prácticas concretas. Ayudan a identificar concepciones, ideas y valores que sustentan la práctica docente, a develar las decisiones que el profesorado toma, el modo como se relaciona, refleja unas creencias y un modo de concebir la enseñanza. Narrar estas creencias y experiencias es el primer paso. Pero formar al profesor crítico supone enfrentarle no sólo a sus creencias sino a las razones últimas que justifican las acciones que realiza y los motivos que pueden estar en la base de esas razones (Brawn y Crumpler, 2004).

No se considera que a partir de la narración se logre una reconstrucción sino que es un poderoso recurso para comenzar a hacer conscientes ideas y concepciones, para debatirlas y poder contrastarlas con las razones y teorías que subyacen. Para reconstruir necesitamos avanzar mucho más, pero las creencias y vivencias experienciales al ser narradas, al tenerlas escritas permite a los participantes volver a ellas para reconsiderarlas y reinterpretarlas.

En las autobiografías el profesorado relata su iniciación en la profesión docente, motivaciones, primeras experiencias, sus visiones del conocimiento, lo que enseñan, formas y modos; estilos de relación con los alumnos, procesos de enseñanza-aprendizaje que favorecen; materiales que utilizan, interrogantes, dudas, conflictos que se han planteado o que surgen ya en el inicio de estos procesos de reflexión.

Si bien utilizamos un formato libre, en un segundo momento acudimos a diversos interrogantes que pueden ayudar a reflexionar y a apropiarse críticamente del conocimiento que se encuentra más allá de su experiencia inmediata (Hobson, 2001).

La autobiografía es un proceso de "formación y aprendizaje sobre la propia experiencia educativa... Este aprendizaje es posible porque permite, de un lado, un diálogo con el pasado, para entender mejor el presente y el futuro, y, por otro lado, una reconstrucción -(re) interpretación- de la experiencia a partir de la relación con las teorías implícitas que hay en ella" (Arnau, 1999:618).

En palabras del profesorado que ha vivido esta experiencia formativa resulta más ilustrativo:

"La experiencia de realizar una autobiografía ha sido de las más enriquecedoras para mí. Al compartirla con el resto del grupo recuerdo la sensación de empezar a entender el porqué de todo aquello, ...surgieron muchos aspectos en común... Y aquello generó una identidad grupal muy fuerte..."

compartíamos muchas cosas, pero lo importante era explicar la concepción de docencia, lo que creíamos y deseamos sobre lo que es enseñar en la universidad... entendimos que la tarea docente es compleja, más de lo que jamás hubiéramos imaginado..."⁴

Lo que se pretende con las autobiografías es que el profesorado participante se involucre en un proceso de autorreflexión que permita:

- identificar percepciones, creencias, supuestos, concepciones sobre la docencia, la enseñanza y el aprendizaje. Ello ayuda a romper la tendencia a no desafiar ni revisar las teorías intuitivas y creencias.
- detectar las influencias de su socialización profesional (área de conocimiento, tradiciones culturales y profesionales) y sociocultural (género, clase social, tradiciones familiares), de su socialización educativa (procesos de escolarización, estudios universitarios).
- analizar cómo construyen su identidad como docentes e indagar cuáles son sus ideales sobre un buen alumno, una buena enseñanza, unos modos de relación e interacción didáctica.
- develar su aprendizaje experiencial para profundizar en la comprensión de sus modos de actuación y sus propias prácticas docentes como iniciación para romper el círculo vicioso de la reproducción de los esquemas de transmisión en lo que han sido socializado como docente.
- indagar sobre resistencias, obstáculos, condicionamientos que no ayudan en los procesos de mejoras e innovación de sus prácticas.

3.2. El taller de gestión del compromiso como parte de la construcción de una nueva identidad docente

De acuerdo con la propuesta de Zacarés e Iborra (2006), uno de los objetivos que está presente en una intervención sobre la Identidad, es facilitar la gestión de nuestros compromisos. Por todo ello decidimos trabajar el tema de la gestión de compromisos en un taller específico adoptando un enfoque experiencial orientado a la exploración de procesos (Ingarfield, 2007) y menos centrado en los contenidos experienciales, así como partir de la experiencia personal de los participantes.

El esquema general seguido es el siguiente:

⁴ Extraído de Carpeta Docente de un profesor del Programa de Formación Inicial (Curso 2006-2007).

1. El Formador introduce el tema: Una configuración (set up) abierta, enfoque sobre el tema a explorar, lo suficiente para que los participantes tengan un sentido general del tema.
2. Los Participantes hacen: Sin idea fija, solo lo suficiente para enfocar el explorar.
3. Los Participantes comprueban: ¿Qué han sacado?
4. Los Participantes dicen: Comparten la variedad de experiencias.
5. El Formador demuestra/dice: Introduce el modelo formal.
7. Los Participantes comprueban con y contra su propia experiencia.
8. Juntos identifican las variaciones en los resultados y los límites del modelo.

A partir de dicho esquema general se plantea el siguiente grupo de ejercicios:

1. Exploración por grupos de 4-5 personas sobre qué se entiende por compromiso.
2. Exploración del proceso de comprometerse. ¿Qué hacemos para comprometernos? ¿Hay diferencia entre implicarse y comprometerse?
3. Primer ejercicio. Por parejas.
 - a. A realiza un dibujo trazo a trazo, mientras B trata de averiguar con cada trazo en qué consiste el dibujo, comprometiéndose con cada trazo con una hipótesis determinada. Rotar.
 - b. Coger el dibujo de la otra persona y modificarlo, hacer un dibujo a partir del original, trazo a trazo. De nuevo B trata de averiguar con cada trazo en qué consiste el nuevo dibujo, comprometiéndose con cada una de sus hipótesis, modificándolas, entre otras posibilidades.
 - c. Averiguar con los dibujos los elementos significativos del "dibujante", valores, intereses, motivaciones, rasgos, a partir no sólo del tema del dibujo, sino también a partir del proceso de creación.
4. Segundo ejercicio. Por parejas.
 - a. A realiza una actividad que diseña y decide B. Llevarla a cabo atendiendo a cómo empieza, cómo se mantiene, cómo se decide terminarla.
 - b. A realiza una actividad que él mismo diseña y decide. Llevarla a cabo atendiendo a cómo empieza, cómo se mantiene, cómo se decide terminarla.
 - c. Comparar y buscar diferencias entre el paso (a) y el paso (b) teniendo en cuenta los dos contextos: elegido / no elegido, en términos de los procesos de iniciar, mantener y finalizar.

5. Tercer ejercicio. Aprovechar el Descanso.
 - a. Durante el almuerzo, atender a cómo inicias el descanso, cómo lo mantienes y cómo te reorientas para volver a la clase.
6. Regreso al aula y por grupos ejercicio de exploración, comparando los tres ejercicios en términos de:
 - a. Cómo habían iniciado la actividad, cómo la habían mantenido (y mantenían su compromiso con la misma) y cómo y por qué decidían terminar.
 - b. Un modelo de motivación que enfatiza: qué significaba la situación del ejercicio, qué efectos o logros producía y cómo te habías sentido a lo largo de los diferentes ejercicios.
7. Puesta en común de todos los grupos y conexión con el tema del compromiso, el establecimiento de direcciones vitales significativas y la construcción de un sentido de identidad.

La secuencia de ejercicios descrita, tiene como propósito principal explorar vivencialmente no tanto qué compromisos tienen los profesores en relación a su actividad como profesores en la universidad, lo que favorecería trabajar con contenidos, sino explorar el proceso de comprometerse, analizando la formación, mantenimiento y cuestionamiento de compromisos creados para la ocasión, así como los procesos de motivación implicados.

Por ejemplo, como resultado de este tipo de estrategia en un taller realizado con un grupo de veinte profesores de diferentes especialidades se trabajó el tema del compromiso como paso previo para la implementación de innovaciones en su práctica docente. En todo este proceso durante el taller la idea de compromiso se amplió yendo más allá de los significados planteados inicialmente, discutiéndose finalmente la idea de que cada compromiso planteaba la posibilidad de definir una dirección de desarrollo a la que tender. En este punto se incluyó la necesidad de construir contextos expresivos personalmente (Waterman, 2004), por ejemplo mediante el equilibrio entre los desafíos propuestos por las actividades desempeñadas o metas seguidas en dichos contextos, y las habilidades o recursos necesarios para seguirlos, típicas en situaciones comúnmente conocidas como de flujo. Es entonces cuando dichas actividades, metas o ideales aportan una visión más significativa acerca de uno mismo, utilizándose el propio potencial de modo cotidiano, o al menos identificar cuando no es así, para cuestionar la propia situación personal respecto de los compromisos adoptados.

Se concluyó con la reflexión de lo que supone innovar en toda su complejidad, incluyendo las quejas, miedos y resistencias que comúnmente dificultan la puesta en práctica de dichas innovaciones (Kegan y Lahey, 2001, Wagner, y Kegan, 2006). Reencuadrar un discurso basado en la queja y la resistencia por uno centrado en los

compromisos, era uno de los elementos necesarios a constituir, como paso previo a la constitución posterior de grupos de trabajo por tríadas de profesores, que implementaran experiencias concretas de cambio e innovación durante sus clases.

3.3. La carpeta docente como herramienta integradora del diario reflexivo y la autoevaluación: poniendo énfasis en el proceso

La carpeta docente es una estrategia formativa que ha adquirido últimamente gran difusión en el ámbito de la formación docente. Aunque, generalmente se ha utilizado más con fines de evaluación y acreditación. En nuestro Programa de Formación Inicial tiene un carácter formativo y la finalidad es articular el aprendizaje de modo que permita ir progresando en el desarrollo profesional de una manera integral. Es el eje sobre el que se asientan las actividades y estrategias formativas: curso, talleres, grupos de trabajo. Además de ser una estrategia didáctica, la carpeta docente es el medio a través del cual los participantes demuestran lo que han aprendido durante todo el Programa. Es decir, se convierte en una estrategia de autoevaluación y evaluación.

Para que las carpetas docentes no se conviertan en una exhibición o recopilación de trabajos, es importante seguir una serie de fases interrelacionadas recordando siempre que tienen un carácter cíclico que permiten ir profundizando, completando y reconstruyendo nuestro aprendizaje a lo largo de todo el Programa. Las carpetas docentes se conciben como "acto teórico", es decir, son una estrategia para el análisis y metanálisis a través del cual el profesorado construye una imagen docente, conoce sus preconcepciones e ideas previas, reflexiona sobre sus actitudes, detecta sus potencialidades, identifica sus necesidades de formación y los aspectos que necesita profundizar. En muchos casos, el resultado de este análisis exige tiempo y maduración, puede llevar a desaprender, a cuestionar lo que se hace habitualmente y a que el profesorado se pregunte el por qué de su hacer.

Esta idea de proceso, de reaprender, de incorporar la reflexión la manifiesta claramente un participante en una sesión de retroalimentación sobre su carpeta docente:

"...durante estos meses en los que participo en este programa, los cimientos sobre los que construí mi primera visión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje han sido removidos, es de esperar que no se haya producido un mero cambio, sino que se haya iniciado un proceso, que sea constante. Pero me pregunto y me inquieta ¿qué consecuencias tendrá para mi docencia?"⁵

Lo más importante para desarrollar la carpeta docente como estrategia reflexiva es trabajar la retroalimentación de forma constante y sistemática. En este caso, el

⁵ Extraído de la carpeta docente de un profesor del Experto en Docencia Universitaria. Programa de Formación Inicial del Profesorado - Junio 2007.

equipo de formación ha desarrollado las tareas de estimular los procesos de reflexión a través de la retroalimentación y orientación para la indagación. Este proceso se ha completado en un diálogo entre formador/a y autor/a de la carpeta y en algunos casos en presencia de los pares que conformaban el grupo de trabajo o los seminarios. Es en estos encuentros donde se trabaja en base a la deliberación basada en el diálogo y la interacción.

El rol principal del formador/a es estimular y facilitar los procesos de indagación mediante diversos procedimientos: formular nuevas preguntas, profundizar en el análisis de lo oculto, ayudar a plantearse otros cuestionamientos, proponer algunas líneas de actuación, estimular la originalidad y creatividad para actuar en su propio contexto y situaciones de aprendizaje, sugerir bibliografía, estudios de casos. No se trata de permanecer pasivos ni abdicar a la responsabilidad de facilitar la comprensión y básicamente ayudar a la reconstrucción de sus conocimientos experienciales. Por ello, es necesaria una actitud de apertura, flexibilidad, tolerancia, tener competencias y habilidades metacognitivas y cierto grado de dominio de estrategias reflexivas para hacer frente a procesos abiertos y de gran incertidumbre. Se trata de orientar, apoyar, facilitar y contribuir a la comprensión, lo que exige mucho más que dar instrucciones y pautas.

Es responsabilidad del formador/a crear un clima adecuado para la retroalimentación que permita generar una comunidad de aprendizaje constituida por la interacción entre formadores, participantes y pares. Es en ese espacio de interacción donde se pueden generar los procesos de construcción y transformación duradera que no se queden simplemente en yuxtaposición de saberes sin una reconstrucción de los aprendizajes previos.

Lo que el profesorado incluye y documenta en la carpeta docente se basa en su concepción de enseñar y aprender y en la asunción de un modelo educativo de modo consciente y fundamentado, fruto de ese proceso de retroalimentación y reflexión. Es el propio profesorado el que asume el protagonismo en su carpeta docente, y lo más interesante es analizar su proceso de evolución y desarrollo hacia su aprendizaje autodirigido. En esta fase se hace más patente la vinculación entre la teoría y la práctica.

Es también en este contexto donde la autoevaluación cobra sentido de retroalimentación, de aprendizaje y permite el desarrollo personal y profesional. De este modo la autoevaluación, como bien indica Torres Santomé (2006), se convierte en una medida profesionalizante y contribuye a estimular la responsabilidad del profesorado. Ayuda a revisar la vida cotidiana, las propuestas de enseñanza y aprendizaje, las dificultades, las propuestas alternativas, las cuestiones que necesitan mejorar o redefinirse.

3.4. Los grupos de trabajo e implementación de innovaciones: las tríadas potenciadoras de un aprendizaje reflexivo

Los grupos de trabajo son unidades personales, dinámicas y cohesivas. Permiten que los participantes tengan apoyo de los compañeros por medio de las actividades del grupo. El objetivo del grupo primario es que todos los miembros se apoyen mutuamente para lograr la consecución de las metas y líneas de actuación. Dentro del pequeño grupo se requiere un contrato o compromiso firme. Es importante negociar los roles y la organización interna del trabajo.

Para facilitar el trabajo de los grupos, especialmente el desarrollo de un pensamiento reflexivo adaptamos la propuesta de Brockbank y McGill (2002) sobre el diálogo reflexivo para facilitar el desarrollo de la práctica reflexiva. En nuestro caso adaptamos como estrategia formativa "las tríadas".

En primer lugar la finalidad de las tríadas es favorecer el intercambio de roles, permitir que todos pasen por la experiencia de presentar su situación, planificar la experiencia, realizarla y tener la posibilidad de contar con los compañeros como observadores y facilitadores. Los miembros de cada tríada pasan por todos los roles, lo que contribuye a desarrollar diversas capacidades, especialmente la de la empatía.

La retroalimentación de los pares influye en los procesos de autoevaluación particularmente en la dimensión de la práctica. Influye en los juicios que los profesores tienen acerca del grado en que sus objetivos se desarrollan (Ross y Bruce, 2007). Un modo de hacerlo es sugerir estrategias y trabajar de modo colaborativo para implementarlas. Sin duda, ello contribuye a romper el aislamiento y a conformar comunidades de aprendizaje que permiten compartir valores, desprivatizar la práctica y llegar a un diálogo reflexivo.

Las tríadas tratan de ayudar a hacer conscientes, visibles y explícitas las concepciones y estructuras de valores que subyacen en cada práctica. Sin duda, si queremos cambiarlas, reestructurarlas o mejorarlas hay que empezar por sacarlas a luz, analizarlas y a partir de entonces comenzar a transformar lo que sea necesario. Para seguir estos procesos se requiere apoyo y formación. En este caso no sólo de los miembros de la tríada sino también de un facilitador/a externa. Este rol lo lleva a cabo un formador/a del Programa que ayuda a profundizar en la comprensión de las situaciones analizadas, brinda orientaciones bibliográficas, estimula otras ideas de indagación y plantea nuevos interrogantes y preguntas de indagación.

Para ilustrar este proceso qué mejor que recurrir a sus propios protagonistas:

"Participar de las tríadas ha sido sin duda una experiencia muy enriquecedora que ha aportado significativamente a mi desarrollo profesional y personal. Debo reconocer que al principio, cuando nos conformamos como grupo, no estaba segura de cómo encararíamos esta experiencia y si seríamos capaces

de llevarla a cabo "exitosamente. Algo que favoreció el trabajo de nuestro grupo fue el clima de diálogo e interacción que se generó entre nosotros. La sensibilidad, apertura, motivación y compromiso de todos con el proyecto permitió una gran cohesión grupal. El respeto, la colaboración, el intercambio de ideas y puntos de vista, la responsabilidad, el buen humor y la actitud positiva hacia el cambio han sido una constante en nuestros encuentros de trabajo".

"Las triadas han supuesto una verdadera innovación. Compartir la problemática de aceptar el reto de un cambio en la forma de impartir la docencia. Escuchar la opinión de compañeras que están en la misma situación en la propia clase. Aceptar ideas, sugerencias y propuestas desde otras perspectivas diferentes. Salir de una rutina que el sistema tiende a establecer y comprobar con satisfacción que el cambio es posible, que a otros les interesa, en una palabra que es viable"⁶.

3.5. Los seminarios o cómo pasar de la autorreflexión a la indagación basada en el diálogo

Es muy útil cuando se utiliza como estrategia de un grupo reducido y orientado hacia el aprendizaje buscando favorecer la autonomía y la cooperación. En el espacio de formación ayuda sobre todo a:

- La participación y la colaboración de los miembros que conformen el seminario.
- Facilita la presentación de casos, problemas, situaciones o incidentes críticos que requieran la búsqueda de mayor información para fundamentación, documentación, contraste.
- Permite un diálogo reflexivo, una toma de postura, asumir y defender ideas, ejercer diferentes roles.

Lo más costoso es iniciar procesos de reflexión que desencadenen una transformación de prácticas habituales. Por ello, tal y como indica Kemmis (1999), consideramos que, para introducir mejoras en las prácticas, la reflexión se debe dirigir a través de la autorreflexión y guiarse por los siguientes principios:

- El papel de la reflexión para orientar la acción en contextos históricos concretos y reales.
- Las relaciones sociales supuestas y prefiguradas en el pensamiento del actor y de la acción que adopte en razón de su reflexión.
- Los valores e intereses que enmarcan el pensamiento y la acción del actor.

⁶ Extraído de Diario Reflexivo de dos profesoras del Programa de Formación Inicial (Curso 2006-2007).

- Las bases ideológicas del pensamiento y de la acción.
- La reflexión como una práctica en una situación concreta y la naturaleza de la participación del actor en el proceso de comunicación, toma de decisiones y acción.

Es por ello que, siguiendo a Kemmis (1999) hemos considerado en los Seminarios las dimensiones básicas para lograr la implementación de prácticas innovadoras más allá de un imperativo legal. Y la necesidad de tener en cuenta la relación mutuamente constitutiva entre el pensamiento, la acción, el mundo social y el actor.

En los Seminarios transitamos de los procesos de autorreflexión individual trabajados con las otras estrategias a una reflexión compartida a través del diálogo, la observación y la retroalimentación. También logramos avanzar desde la reflexión más contemplativa a la acción y al compromiso con la mejora y transformación de las prácticas. Cómo lo señala un grupo de trabajo en el seminario final de su triada:

"La reflexión compartida nos ha permitido desmitificar y romper esquemas, nos ha proporcionado una retroalimentación muy enriquecedora y especialmente, un análisis e interpretación de la realidad docente desde distintas estructuras de pensamiento y acción"⁷.

4. APRENDER DE LOS IMPREVISTOS PARA SEGUIR APRENDIENDO

Con la puesta en marcha de estas estrategias reflexivas y a través de indagar sobre sus resultados, logros y limitaciones vamos aprendiendo que otros modelos de formación y desarrollo profesional son posibles. Si queremos tener aprendices autónomos, críticos, reflexivos y que sigan aprendiendo a lo largo de la vida tendremos que desarrollar esas mismas capacidades en los formadores y formadoras. Esto no se logra *ipso facto*, ni por decreto, ni mucho menos con la expresión de finalidades y discursos. Necesitamos poner en práctica estas propuestas, reflexionar sobre esa práctica y continuar aprendiendo. Son procesos largos, complejos y permanentes. Son también costosos porque no pueden ser masivos, necesitan atender a un número reducido de participantes, pero son sostenibles dado que generan un gran impacto en la práctica. Desde luego que es más complejo que diseñar estrategias o actividades, porque se trata de actuar sobre concepciones y modos de entender la enseñanza y el aprendizaje, las prácticas institucionales y los procesos ideológicos, históricos, culturales, económicos que la sustentan.

Romper esa lógica cartesianonewtoniana que decíamos al comienzo nos exige actuar desde la coherencia y la vigilancia epistemológica. Exige una responsabilidad compartida, una dosis de realismo, que no de pesimismo, y un modo de comenzar

⁷ Extraído de la entrevista con la tutora de la triada integrada por profesorado de Pedagogía e Ingeniería en Telecomunicaciones. Mayo 2007.

a hacer, único modo de mostrar que es posible y real. Hemos aprendido que los principios que guían las estrategias son válidos y es necesario seguir profundizando en ellos para hacerlos cada vez más sostenibles y generalizados. Especialmente, hemos aprendido que el reto de la interacción entre conocimiento y acción supone acciones más integradas y duraderas, que la retroalimentación para que sea formativa y ayude a la autoevaluación tiene que abordarse de un modo más sistemático y formativo. En ello tenemos mucho trabajo por delante.

También hemos aprendido que se requiere mayor apoyo y reconocimiento a la tarea docente, más respaldo en la investigación sobre las prácticas como fuente de conocimiento público que oriente las políticas de formación.

Tal como indicaba Staël en el encabezado del artículo, necesitamos estar abiertos a los imprevistos, perder y recuperar el contacto con el lienzo, en nuestro caso estar abiertos a buscar otras lógicas que superen la lógica dominante con la que hemos mirado y nos hemos acercado a la formación y el desarrollo profesional. Este es el compromiso con el cambio y la transformación de las prácticas docentes dominantes. Para ello contamos con la indagación y la sistematización de las propias prácticas y de las que se constituyen en escenarios para un aprendizaje situado y autodirigido.

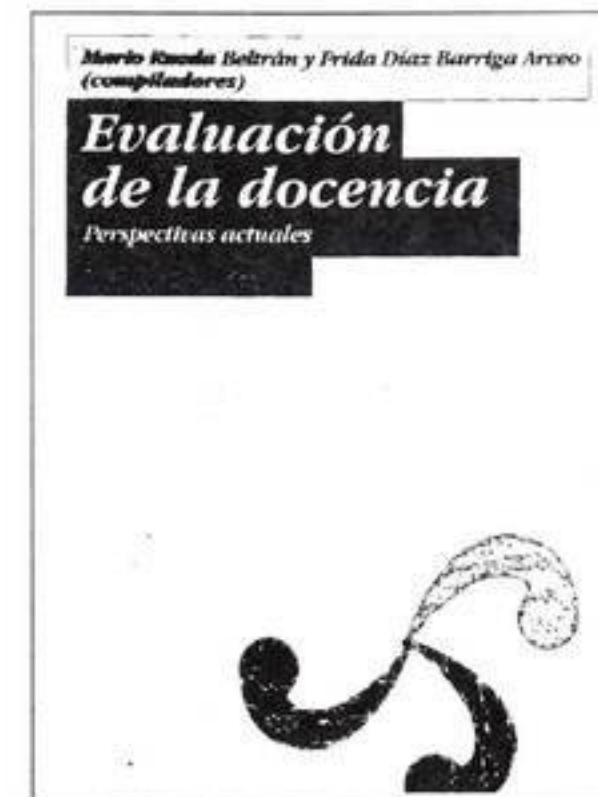
Es importante generar un conocimiento práctico que trascienda el conocimiento local y pueda convertirse en un conocimiento público que nos permita debatir, disenter, contrastar, adaptar y transformar la docencia universitaria.

REFERENCIAS

- Arnau, R. (1999). La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa. En A. Pérez Gómez y otros (Comp.), *Desarrollo profesional de Docente: Política, investigación y práctica* (pp. 599-625). Madrid: Akal.
- Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad. En una era de supercomplejidad*. Madrid: Pomares.
- Brawn, Ja., Crumpler, Tp. (2004). The social memoir: an analysis of developing reflective ability in a pre-service methods course. *Teaching and Teacher Education*, 20 (1) 59-75.
- Brubacher, J, Case, Ch., Reagan, T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona: Gedisa.
- Côté, J. E. (2006). Identity studies: How close are we to developing a social science of identity? An appraisal of the field. *Identity*, 6 (1), 3-25.
- Côté, J.E., Levine, C.G. (2002). *Identity formation, agency and culture. A Social Psychological Synthesis*. Mahwah, NJ: LEA.
- Grushka, K., McLeold, J., Reynolds, R. (2005). Reflecting upon reflection. *Reflective Practice*, 6 (2), 239-246.
- Hobson, D. (2001). Action and Reflection: Narrative and journaling in Teacher Research. En G. Burnaford, J. Fischer y D. Hobson, *Teachers Doing Research: The power of*

- action through inquiry* (pp. 6-27). Lawrence Erlbaum Associates: London.
- Ingarfield, T. (2007). Manual del Curso de Habilidades de Gestión y Aprendizaje Experiencial en las Organizaciones. Curso de Especialización del Programa de Estudios Propios de la Universidad de Alcalá. Convocatoria 2006-2007.
- Kegan, R., Lahey, L. (2001). *How the way we talk can change the way we work: seven languages for transformation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Kemmis, S. (1999). La investigación-acción y la política de la reflexión. En A. Pérez Gómez, J. Barquín, y F. Angulo (Comps.), *Desarrollo profesional docente. Política, investigación y práctica* (pp. 95-118). Madrid: Akal.
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- Margalef, L. (2005). La formación del profesor universitario: análisis y evaluación de una experiencia. *Revista Educación*, 337, 389-402.
- Ross, J.A y Bruce, C. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23, 146-159.
- Staël, N. de (1955). Cartas a Douglas Cooper. Antibes. Extraído de Exposición Fundación Caixa Catalunya. Junio a septiembre de 2007. Barcelona.
- Torres Santomé, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Wagner, T. y Kegan, R. (2006). *Change leadership: a practical guide to transforming our schools*. San Francisco: Jossey Bass.
- Waterman, A.S. (2004). Finding someone to Be: Studies on the role of intrinsic motivation in identity formation. *Identity*, 4 (3), 209-228.
- Zacarés, J. J. e Iborra, A. (2006). ¿Es posible la optimización del desarrollo de la identidad en la adolescencia? Intervenciones más allá del autoconcepto. *Cultura y Educación*, 18 (1), 31-46.

RECENSIONES



Mario Rueda Beltrán y Frida Díaz Barriga
(Compiladores)

*Evaluación de la Docencia,
Perspectivas Actuales.*

Editorial Paidós, México, 2000

Una vez más Mario Rueda, esta vez con Frida Díaz Barriga, recoge las impresiones y trabajos de otros autores en torno a la evaluación de la docencia. En esta ocasión, los autores y compiladores se enfocan en tres áreas principales: Problemas y perspectivas en la evaluación de la docencia universitaria, la evaluación de la docencia a través de las opiniones y la participación de los actores de la

educación y el análisis de la práctica educativa y del pensamiento de los profesores como instrumentos de formación y evaluación de la docencia.

Los planteamientos alrededor de la evaluación de la docencia, especialmente universitaria, se centran en trabajos hechos principalmente en México, por recopilación de información a través de revisiones bibliográficas y la experiencia de quienes han dedicado su formación profesional al estudio de la evaluación de la docencia en general, basándose en las preguntas recurrentes: ¿qué, quién y cómo? De las cuales se desprende una serie de interrogantes que Mario Rueda y Frida Díaz no pretenden resolver, sino exponer diferentes perspectivas que puedan llevar al lector a sacar sus propias conclusiones tomando como referencia a quienes han estudiado a fondo los temas tratados en este libro.

Comienza la primera parte con una presentación de Mario Rueda y Frida Díaz para luego introducir a quien lidera las opiniones y trabajos de esta compilación con la frase "la evaluación debe entenderse como problemática y no como instrumento", Jaques Ardoino sintetiza lo que todos los participantes de este libro quieren traspasar al lector: que la evaluación es compleja, con múltiples aristas que involucran todos los procesos y fenómenos educativos y sobre todo, que estamos hablando de una problemática y no de un instrumento. En su análisis eminentemente social, Jaques Ardoino recurre al concepto de control existente en las concepciones de la evaluación a nivel generalizado y como éste, sin estar errado, debe supeditarse a lo

específico, es decir, a la medición de ciertas características que podrán diferenciarlo de otros, aún así señala que el concepto de evaluación es más amplio y supone una concepción de intersubjetividad y particularidad que ubica a los propios alumnos como referentes de estas relaciones particulares y multireferenciales.

En la segunda parte de la compilación, Rueda y Díaz Barriga acuden a los actores sociales de la educación. Edna Luna hace un interesante análisis de los "aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia" estableciendo la particularidad de medir a todos los docentes con el mismo instrumento, aun cuando la diversidad de niveles de especialización y conocimiento los hace diferentes de base. Luna realiza un análisis de los cuestionarios en cuanto a teorías del aprendizaje y enfoques de enseñanza, no encontrando relación entre ellos. La pregunta entonces queda abierta: ¿es necesario referirse a éstas para confeccionar cuestionarios de evaluación? Muchas instituciones plantean abiertamente su orientación hacia algunas teorías pedagógicas en sus declaraciones de principios, ¿deberían entonces seguir esta línea cuando se trata de evaluar el desempeño de sus docentes?

José María García analiza también los cuestionarios de evaluación de la docencia, pero desde el punto de vista de las dimensiones de efectividad docente, validez y confiabilidad del instrumento, basándose en estudios principalmente anglosajones llevados luego a la realidad mexicana. Concluye que los cuestionarios revisados realmente miden la efectividad docente y la mayoría son confiables y válidos. Su visión aporta a la diversidad de opiniones referentes al tema.

María del Carmen Gilio circunscribe su trabajo aún más, analizando la licenciatura en química de la Universidad de Querétaro y la evaluación docente desde la participación, concluye, a través de la construcción de un instrumento de evaluación de la docencia creado a partir de esta participación, que los docentes sienten que la evaluación es importante dentro del proceso educativo y el hecho de involucrarlos en el proceso otorga al mismo mayor credibilidad y sensación de utilidad para la labor de los profesores, contraria a la sensación de control de un instrumento impuesto.

Alrededor de los mismos aspectos, pero en un contexto diferente, Javier Loredo y Olga Grijalva proponen un instrumento de evaluación de la docencia de posgrado basado en la participación y que toma como eje cuatro aspectos: La opinión de docentes de posgrado, la opinión de estudiantes de posgrado, la bibliografía especializada y la opinión institucional. Estos aspectos a su vez, se encuentran basados en tres aspectos fundamentales al momento de definir y entender la evaluación de la docencia: considerar al docente como persona, entender la evaluación docente como parte integral del currículum y definir la docencia como práctica social de un colectivo.

En el capítulo 6, Isabel Cruz, M. Luisa Crispín y Héctor Ávila nos llevan al terreno de la evaluación formativa. Haciendo hincapié en el carácter multidimensional y necesariamente local de la evaluación de la docencia, a la vez de señalar la necesidad de entender la falta de formación metodológica de muchos docentes a

nivel universitario, el trabajo de estos autores coincide con el anterior en términos de la participación activa de los docentes y los excelentes resultados que ella trae, sobre todo cuando se trabaja sobre los resultados de la evaluación con el objetivo de la mejora.

Como finalización de esta segunda parte, María del Carmen Pérez nos lleva a la enseñanza en línea, sus implicancias y consecuencias, a la vez que entrega ciertas herramientas para un trabajo exitoso en esta área. Deja abierta la pregunta acerca de cómo enfrentar los procesos de evaluación basados en esta forma de enseñanza que bien puede ser la que impere en el futuro.

En la tercera parte de esta compilación, García, Secundino y León, basándose en las propuestas de Coll y el constructivismo, realizan una propuesta metodológica intentando considerar los mecanismos de la acción docente desde una perspectiva integradora de los aspectos sociales y psicolingüísticos. Su experiencia expuesta en tres niveles de análisis (dos presentados en este trabajo) realizados a partir del análisis dentro de una clase de química pretende ser el punto de partida para trabajar la evaluación docente considerando la relación profesor-alumnos dentro de la sala de clases. También en el ámbito de la química, De la Chaussé y Candela toman una investigación etnográfica para analizar los procesos de la construcción de significados y las relaciones sociales entre profesores y alumnos en un laboratorio de química orgánica. Mediante el análisis de los discursos y conversaciones que se sostienen en ella, las autoras pretenden ser un aporte a la comprensión de los procesos de aula. Si bien establecen que no tiene relación directa con la evaluación de la docencia, establecen que este análisis es relevante para el mejoramiento de las prácticas de los profesores.

María Isabel Arbesú evalúa la práctica docente en un sistema de enseñanza modular, donde la enseñanza se centra en la interdisciplinariedad y el contacto con la realidad como nueva forma de ordenamiento de los conocimientos. A través de un trabajo de campo se observan los docentes en 12 clases y su relación con los alumnos, quienes mediante la investigación como foco de aprendizaje, van relacionándose con el profesor en forma cotidiana. Para instaurar un proceso de evaluación docente, entonces habrá que interiorizarse de las nuevas metodologías utilizadas en las distintas unidades, como en este caso. El trabajo de Alma Elena Figueroa se basa en el profesor y sus prácticas docentes. En el análisis del concepto de calidad, y de las prácticas efectivas de los docentes, se pueden desprender indicadores para la evaluación, a partir de las mismas experiencias de los profesores, de manera tal, que logre mejorar los procesos de los cuales forma parte.

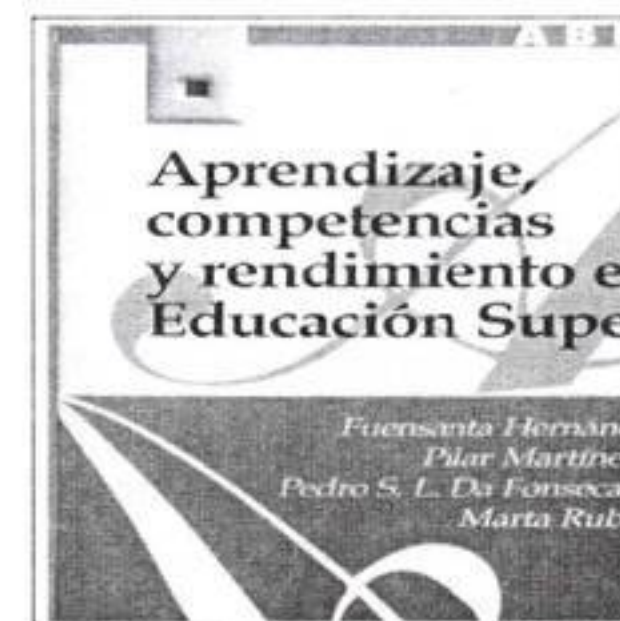
En el capítulo 12 Miguel Monroy Farías enfoca su atención al pensamiento didáctico del docente, puesto que éste juega un importante papel en la evaluación de los profesores. A través del análisis de los constructos personales, reflexiones y creencias de los docentes, Monroy sostiene que es posible realizar modificaciones en el currículum y el proceso enseñanza aprendizaje.

Hacia el final del libro los trabajos de Frida Díaz Barriga y Marco Antonio Rigo, analizan la práctica educativa y proponen un modelo de formación docente que integra aspectos prácticos, reflexivos y conceptuales, en la línea del constructivismo, que lleven al docente al análisis de sus prácticas, con miras a realizar los ajustes y cambios necesarios para mejorar sus procesos. A través del mismo poder llegar a un proceso evaluativo participativo que permita la reflexión.

Finalmente María Luisa Crispín, María de la Luz Romay y Claudia Moyo vinculan los procesos de la evaluación con la formación docente a través de un estudio de talleres con docentes. Sus conclusiones nos señalan que los profesores comprenden mejor los procesos de la enseñanza y el aprendizaje si están unidos a la evaluación, más aún si ésta incluye un gran número de variables que permitan comprender mejor los procesos y tomar mejores decisiones. Se determinó también la importancia de las características personales y el estilo de enseñanza, así como la influencia de los pares, ya que los resultados, si bien positivos, variaron de acuerdo a los grupos. No obstante, los cambios se produjeron y fueron positivos.

PAOLA ESPEJO

Instituto Técnico Profesional DUOC-UC



Fuensanta Hernández Pina, Pilar Martínez Clares, Pedro S. L. Da Fonseca Rosario y Marta Rubio Espín.

Aprendizaje, Competencias y Rendimiento en Educación Superior

Editorial La muralla
Madrid, 2005

El texto presentado es obra de tres catedráticos de la Universidad de Murcia y un académico de la Universidad de Minho (Portugal) que han publicado diversos trabajos acerca del aprendizaje y el desarrollo de competencias en estudiantes universitarios de lo que se ha denominado "el espacio europeo de la Educación Superior".

La presente obra se estructura en dos partes: la primera, plantea una fundamentación a partir de una revisión de los diferentes enfoques de aprendizaje y las contribuciones más significativas que han surgido en el campo internacional tanto a nivel teórico como empírico.

Se destaca el análisis del estado del arte de la investigación a nivel europeo y en Australia que elevó a acuñar los términos "enfoque profundo" y "enfoque superficial del aprendizaje" para referirse a las dos formas diferenciadas de procesar información por parte de los estudiantes universitarios. El término superficial se refiere al procesamiento de la información dirigido al texto en sí mismo, señalando una concepción reproductiva del aprendizaje, mientras que el término profundo se refiere a los alumnos que centran en la comprensión del texto y que mostraban mayor interés por el significado.

Varios autores (Hernández Pina, 1996 y Richardson, 2000) han determinado los elementos característicos en cuanto a motivos y estrategias que constituyen, derivan, implican o subyacen en el estudiante que adopta un enfoque superficial al abordar las tareas de aprendizaje, o por el contrario, cuando se trata de un enfoque profundo.

También se hace referencia a varias investigaciones que destacan el surgimiento

de un tercer enfoque, el denominado enfoque estratégico o de alto rendimiento, en que un conjunto de factores integrados a nivel intencional dentro del perfil profundo se orientan hacia el propósito de alcanzar el éxito, entendido en términos de los más altos resultados.

Por otro lado, los autores plantean que algunos contextos pueden promover o facilitar, tanto un determinado u otro tipo de aprendizajes. En estos casos, se han logrado establecer factores que promueven el desarrollo de diferentes enfoques, ya sea el superficial o el profundo. Para estos efectos, es importante la influencia del profesor y la estructura del contexto de enseñanza. En esta misma línea, se presentan nuevas vertientes y tendencias en la investigación de los enfoques de aprendizaje en la Educación Superior; su relación con determinadas variables motivacionales y académicas relevantes (autoconcepto, autorregulación, metas académicas, preferencias individuales de comportamiento y aprendizaje, estilos de aprendizaje, etc.); diferencias contextuales-culturales (modalidades de enseñanza presencial, enseñanza a distancia, y modelos de aprendizaje en grupo).

En el capítulo 2 de la primera parte, se profundiza y avanza en esta línea, definiendo qué aprenden los estudiantes, con qué calidad, esto es, qué resultados de aprendizaje alcanzan en el contexto del nuevo diseño formativo adoptado a nivel europeo que tiene como eje las denominadas "competencias profesionales". Significa comprender el aprendizaje y la enseñanza a partir de competencias académicas y profesionales que en el marco de un "modelo de desarrollo profesional", posibiliten y hagan viable en el estudiante su profesionalización, capacitación y calificación que lo habiliten para actuar de manera competente y autónoma en la sociedad emergente dentro del llamado "espacio europeo de la educación superior".

La segunda parte que comprende los capítulos 3 y 4 se centra básicamente en las evidencias de los resultados del aprendizaje basada en la experiencia de las Universidades australianas, utilizando la Taxonomía SOLO (Structured of the Observed Learning Outcomes. Biggs y Collins, 1992; Biggs, 2001, 2002).

Analizando los aspectos más relevantes de la investigación citada (Taxonomía SOLO), se puede concluir el establecimiento de una coherencia empírica, una relación entre el modo de abordar las tareas de aprendizaje y las evidencias en los productos o respuestas ante una tarea de aprendizaje. Si se relacionan los enfoques de aprendizaje y los resultados alcanzados, se concluye que los estudiantes con enfoque "profundo" presentan respuestas relevantes y relacionadas con los requerimientos de la tarea. Estas respuestas son producto de la puesta en acción de competencias de análisis de la información y reflexión crítica.

Sin embargo, aquellos alumnos con un enfoque "superficial" se caracterizan por presentar niveles de complejidad estructural más bajos que se traducen en respuestas simples, y conclusiones apresuradas.

A la luz de los resultados obtenidos en esta investigación, se pueden inferir una serie de implicancias educativas, ligadas al hecho de considerar que el enfoque de

aprendizaje superficial no tiene cabida dentro de un modelo de aprendizaje que se postule en términos que los estudiantes sean capaces de aprender de manera autónoma, utilizando una amplia gama de estrategias. Desde esta perspectiva, los autores plantean la demanda de un cambio en el rol del profesor en su enfoque de enseñanza y en su concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje. Esto último adquiere especial relevancia al momento que una institución de educación superior incorpore el denominado "enfoque basado en competencias", ya que implica "focalizar" el proceso formativo en el aprendizaje del alumno.

En el nuevo contexto de una formación por competencias, el rol del profesor experimenta un giro radical, desde el polo de la enseñanza directiva y reproductiva hacia uno, en que el profesor cumpla el papel de "facilitador" del proceso de aprendizaje del alumno. Esto implica una constante búsqueda de indagación y análisis crítico de su quehacer docente y de sus pares, para llegar a construir y proponer nuevas alternativas metodológicas a nivel de aula.

A este respecto, adquieren especial relevancia la utilización del aprendizaje basado en problemas (ABP): la enseñanza tutorizada; el aprendizaje cooperativo; las nuevas tecnologías y la enseñanza y evaluación a partir de proyectos. En el ámbito de la evaluación, se puede destacar la utilización de nuevos y alternativos procedimientos evaluativos, capaces de evaluar nuevas formas de trabajo de los estudiantes.

Finalmente, podemos afirmar que este libro constituye un interesante aporte para abordar los desafíos de la pedagogía universitaria en el contexto de los nuevos paradigmas curriculares, a partir de investigaciones en el ámbito universitario con alumnos "reales" que estudian en universidades con contextos "reales" de carreras profesionales, con éxitos, fracasos, limitaciones, pero rescatando aquellas experiencias que pueden ser transferidas a otros escenarios de educación superior más allá del denominado "espacio europeo".

JUAN CARLOS CAMPBELL E.
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

NORMAS DE FORMATO Y ESTILO PARA LOS ORIGINALES PRESENTADOS A "PERSPECTIVA EDUCACIONAL"

1. Los artículos deben ser inéditos, de una extensión máxima de 25 a 30 páginas, escritos a espacio y medio, en tamaño carta. Se debe acompañar una copia en disquette o vía correo electrónico a la dirección que aparece al final. Los originales no serán devueltos.

2. El tema debe relacionarse con Educación y/o Pedagogía.

Los artículos pueden ser Estudios Empíricos, Revisiones del Estado del Arte, artículos de Desarrollo Conceptual y Comentarios de Libros. Estos últimos no deben exceder las dos páginas y deben referirse a obras publicadas con un máximo de 24 meses de antigüedad.

3. En página aparte se indicará el nombre, grado(s), Institución de trabajo, dirección y correo electrónico del o los autores. En esta misma página se puede incluir agradecimientos o reconocimientos por contribución o colaboración.

4. La página 1 (página del título) debe incluir: el título del trabajo y el nombre y afiliación del o los autores.

5. Se debe incluir el título en inglés, un resumen o abstract en castellano y en inglés, de no más de 150 palabras, y palabras clave en castellano e inglés.

6. El cuerpo del artículo continuará con numeración correlativa indicada en la esquina superior derecha, dos espacios debajo del título abreviado.

7. Citas textuales de menos de 40 palabras se escriben entre comillas, incorporadas al texto y finalizando con la referencia parentética a la fuente y página (Autor, Año: p.). Citas de más de 40 palabras (o 4 líneas) se escriben en un bloque separado del texto con sangría de 4 caracteres, sin comillas y finalizando con la referencia a la fuente. Citas de 500 palabras o más requieren permiso de reproducción del autor original. No debe haber citas sin la respectiva referencia.

8. La lista de referencias bibliográficas (ordenada alfabéticamente por autor y por año de publicación) comienza en página aparte. No se debe incluir referencias al pie de página. En la lista de referencias, los elementos de cada referencia y el estilo son:

APELLIDO, N. (Año). *Título del Libro*. Ciudad [Estado]: Editorial.

APELLIDO 1, N., APELLIDO 2, N. y APELLIDO 3, N. (Año). *Título de artículo*. Nombre de Revista. Vol. (Nº) pp. Inicio-Fin.

9. Los apéndices comienzan cada uno en página aparte, identificados por una letra mayúscula y escritos a espacio doble.

10. Las notas al pie de página se escriben en página aparte y al final del manuscrito. Todas las notas deben figurar en la misma página, ordenadas según su aparición en el texto, escritas a doble espacio en párrafos separados. Cada nota debe ser identificada por el número que se le asignó en el texto.

11. Las tablas y figuras se escriben cada una en páginas aparte, ordenadas según aparecen en el texto, con un encabezamiento identificador en el borde superior de la página. La gráfica debe ser computacional o profesional, de preferencia en lenguaje de foto (jpg).

12. Las opiniones expresadas en los artículos de esta Revista, son de la exclusiva responsabilidad de los autores y no representan necesariamente el pensamiento de la Editorial de la Revista.

13. Con respecto a la evaluación de los artículos, las publicaciones recibidas son enviadas a evaluadores nacionales e internacionales de reconocido prestigio en el ámbito educativo, en general y en la temática central de cada número, en particular. En un plazo no mayor de quince días los artículos rechazados son devueltos a sus autores. Se envía a cada evaluador una pauta que exige el pronunciamiento sobre diez criterios de calidad, tanto de la forma como de los contenidos, acorde con las normas internacionales exigidas para este tipo de publicación.

Información más detallada acerca del formato de citas y Referencias Bibliográficas se encuentra en las normas de Publicación ISO 690 e ISO 690-2 disponibles en el sitio www.ucv.cl/biblioteca

REVISTA PERSPECTIVA EDUCACIONAL NÚMEROS PUBLICADOS

- 1 ABRIL 1980
- 2 OCTUBRE 1980
- 3 SEPTIEMBRE 1981
- 4 JULIO 1982
- 5 OCTUBRE 1982
- 6 AGOSTO 1983
- 7 JULIO 1984
- 8 OCTUBRE 1984
- 9 JULIO 1985
- 10 DICIEMBRE 1985
- 11 JUNIO 1986
- 12 OCTUBRE 1986
- 13 JUNIO 1987
- 14 JUNIO 1988
- 15 OCTUBRE 1989
- 16 ABRIL 1990
- 17 ABRIL 1991
- 18 DICIEMBRE 1991
- 19-20 ENERO- DICIEMBRE 1992
- 21-22 ENERO-DICIEMBRE 1993
- 23 JULIO 1994
- 24 DICIEMBRE 1994
- 25 JULIO 1995
- 26 MARZO 1996
- 27 PRIMER SEMESTRE 1996
- 28 SEGUNDO SEMESTRE 1996. *INNOVACIONES EDUCATIVAS*
- 29 PRIMER SEMESTRE 1997. *APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO*
- 30 SEGUNDO SEMESTRE 1997. *EDUCACIÓN, VALORES Y DESARROLLO HUMANO*
- 31-32 PRIMER Y SEGUNDO SEMESTRE 1998. *FORMACIÓN DE PROFESORES*
- 33-34 PRIMER Y SEGUNDO SEMESTRE 1999. *OBJETIVOS TRANSVERSALES*
- 35-36 PRIMER Y SEGUNDO SEMESTRE 2000. *TEORÍA DE LA EDUCACIÓN*
- 37-38 PRIMER Y SEGUNDO SEMESTRE 2001. *EVALUACIÓN EDUCATIVA*
- 39-40 PRIMER Y SEGUNDO SEMESTRE 2002. *INFORMÁTICA EDUCATIVA*
- 41 PRIMER SEMESTRE 2003. *TEORÍA DE LA EDUCACIÓN*
- 42 SEGUNDO SEMESTRE 2003. *FORMACIÓN DE PROFESORES*
- 43 PRIMER SEMESTRE 2004. *ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA*
- 44 SEGUNDO SEMESTRE 2004. *DISEÑO CURRICULAR*
- 45 PRIMER SEMESTRE 2005. *EVALUACIÓN AUTÉNTICA*
- 46 SEGUNDO SEMESTRE 2005. *EDUCACIÓN Y VALORES*
- 47 PRIMER SEMESTRE 2006. *INNOVACIONES PEDAGÓGICAS*