

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA
Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

ANÁLISIS DE LOS PROCESOS
DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO
DE LOS FORMADORES DE DOCENTES
EN LAS UNIVERSIDADES

AUTOR:
BILDA ELIZABETH VALENTÍN MARTÍNEZ

DIRECTORA Y TUTORA:
DRA. CRISTINA MAYOR RUIZ

SANTO DOMINGO,
MARZO, 2022

AGRADECIMIENTOS

A DIOS:

Por ser parte de mi vida y hacerme sentir su presencia en cada paso que doy. Por darme de su fortaleza para seguir adelante, cuando las fuerzas ya no me daban para batallar.

Por impulsar mi accionar en los momentos en que otros dudaron. Gracias Padre Amado, porque nunca me abandonaste.

A INAFOCAM:

Por incluirme en este programa de beca de doctorado y otorgarme la oportunidad de alcanzar un peldaño más de mi desarrollo profesional, a través de este programa de enseñanza superior. Gracias por poner en mis manos los recursos y la confianza de que contribuiríamos al país con esta relevante formación. Anhelando que, como institución de formación, puedan continuar apoyando a otros en tan encomiable tarea.

AL ISFODOSU:

Gracias a esta institución en la que inicié mi formación docente, pasé a su planta laboral y continué con su apoyo incondicional para formarme como doctora. Agradecida le estaré por su comprensión, seguimiento y acompañamiento. Agradezco sobremanera el apoyo económico que siempre me brindó y los permisos otorgados para poder cumplir con las pasantías que debía realizar en la Universidad de Sevilla, como requisito del programa.

A LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA:

Agradecimientos profundo a esta institución que me abrió la puerta para mi formación como doctora. Gracias por acogerme y por ofrecerme las informaciones oportunas, los recursos y los materiales para culminar este programa de doctorado.

A INTEC:

Muy agradecida al Instituto Tecnológico (INTEC) en especial a la **Dra. Altagracia** por recibirnos y ofrecernos las orientaciones adecuadas en cada uno de los pasos que debíamos dar. Gracias por apoyar nuestros anhelos y por estar pendiente de cada una de nuestras necesidades. Mis más sinceros agradecimientos por sus niveles de exigencias; ya que estos me hicieron crecer como profesional y como ser humano.

A MI TUTORA CRISTINA MAYOR RUÍZ:

Gracias por ser acompañante firme en este trayecto complejo y no siempre recto. Gracias por las orientaciones oportunas ofrecidas a cada momento. Sin su apoyo incondicional la marcha de este proceso no hubiese sido igual.

Gracias Cristina porque diste lo mejor de ti para que hoy pudiese salir adelante con este proyecto fruto de un arduo arado.

A los profesores del doctorado: **Carlos Marcelo, Paulino Murillo, Julián López y Marita Sánchez:**

Sus atinadas informaciones fueron relevantes para ir conformando cada uno de los capítulos de este informe final. Con sus sabios consejos y sus intervenciones en cada módulo, pudieron formarme de manera que pudiera madurar en este camino de investigación doctoral.

A las **siete universidades dominicanas** muestras de esta investigación:

Agradecimientos a estas siete universidades, que representadas en sus coordinadores, profesores y estudiantes ofrecieron sus valiosas informaciones para el levantamiento de datos de esta investigación. Sin sus relevantes aportes, esta investigación no hubiese sido posible.

Con su incondicional apoyo se pudo lograr los resultados de este proyecto y por ello va mi gran agradecimiento hacia estas instituciones.

A Ramón Emilio Vilorio:

Por todo el apoyo tecnológico ofrecido y las orientaciones precisas dadas, para el montaje de la propuesta de evaluación del desempeño utilizando herramientas digitales.

DEDICATORIA

A MI FAMILIA:

Está dedicado este trabajo a mis padres, quienes a pesar de su avanzada edad, han entendido la relevancia de este proceso formativo y me dieron sus palabras de aliento a cada momento.

A mi hija **Franchesca**, quien me dio su apoyo y comprensión y a quien le he robado parte de su tiempo para poder dedicárselo a esta formación doctoral.

A mis hermanos, sobrinos y cuñada por su apoyo y acompañamiento total.

A LEONARDO:

Por el apoyo y la comprensión mostrada siempre. Por su disponibilidad para apoyarme de manera incondicional. Por ser escuchador paciente cuando le narraba todas las vicisitudes de este proceso.

Gracias por ofrecerme los recursos materiales, cuando fueron necesarios, y ser un bálsamo de alegría en los momentos en que me sentía desfallecer. Este logro no hubiese tenido este sabor de triunfo sin tu grata presencia presencia.

A MI AMIGA-HERMANA NURYS LIRANZO:

Por estar siempre pendiente de cada uno de los detalles de este proceso. Con esa disposición genuina, demostraste que siempre estarías presente para ayudar en lo que fuese necesario. Porque sacrificaste tiempo de tus vacaciones para dedicárselo a la corrección

de algunos de los capítulos de este informe. Por ser amiga solidaria y empática haciendo tuyo cada uno de mis padecimientos en este largo transitar. Gracias por estar siempre tan cerca, a pesar del inmenso océano físico que nos separa físicamente.

A LUZ MATOS:

Amiga incondicional, quien siempre tuvo presta a apoyarme con algunas de las responsabilidades laborales pendientes, para que yo pudiese avanzar en este proyecto. Gracias por tu generosidad y tu entrega al momento de asumir con un gran sentido de compromiso cualquier tarea solicitada.

A mis **compañeros del doctorado** Islen, Bismar, Maribel, Juan, Mónica y en especial a **Emelinda Padilla**, con quien compartí esperanzas y desesperanzas; alegría y tristeza, encantamientos y desencantos. Gracias Eme por estar siempre cerca en los momentos en que más te necesité.

A mis compañeros docentes del ISFODOSU, en especial a **Carmen Gálvez, Ruth Pérez, Lourdes Henríquez** y **María del Rosario**.

Muchas gracias colegas y amigas por ser parte de este proceso. Por acompañarme con sus inquietudes y preocupaciones. Por ofrecerme sus palabras de aliento en los momentos necesarios. Gracias por estar presentes y ofrecerme su apoyo siempre.

RESUMEN

La presente investigación, *Análisis de los procesos de evaluación del desempeño de los formadores de docentes en las universidades*, tiene la finalidad de analizar los procedimientos de evaluación del desempeño de los formadores de docentes en las universidades y la vinculación que tienen estas evaluaciones en el desarrollo profesional docente.

Surge este estudio ante la necesidad profundizar acerca los procesos de evaluación de los profesores formadores de futuros docentes en distintas universidades con la finalidad de verificar la manera en que realizan este proceso y si este se encuentra articulado con el desarrollo profesional, ya que se desconoce cómo lo hacen y podrían ser distintos los mecanismos, a pesar de que imparten el mismo programa formativo unificado por el Ministerio de Educación Superior (MESCyT).

Este estudio se realiza con un enfoque mixto: cuantitativo – cualitativo y de carácter descriptivo. Se lleva a cabo en siete universidades de República Dominicana que imparten la carrera de Educación. Para esto se toma una muestra intencionada establecida por 10 gestores de evaluación, 12 directores de carreras, 67 profesores y 347 estudiantes. Para la recopilación de informaciones se hizo uso de una guía de valoración de los instrumentos que las universidades utilizan para la evaluación del profesorado y un cuestionario de ítems abiertos y cerrados para los actores involucrados en el proceso de cada universidad.

Como conclusiones fundamentales de la investigación se destaca que las universidades cuentan con un proceso sistemático para el diseño del sistema de evaluación de los formadores de docentes de sus instituciones. Asimismo, estas instituciones siguen unos procedimientos para la aplicación de la evaluación del desempeño que difiere según la institución.

Por otro lado, las universidades cuentan con un sistema de evaluación en el cual se involucran diferentes departamentos; pero los instrumentos que utilizan siguen siendo muy cuantitativos lo que implica muchas veces un tipo de evaluación cerrada, limitando el tipo de valoración más cualitativa.

Los hallazgos indican, además, que los actores confían en los procesos de evaluación de las universidades, aunque sugieren que deben cambiar mucho en cuanto a los procedimientos, instrumentos y decisiones. También que las evaluaciones del profesorado se realizan de manera mecánica en las instituciones y que a partir de los resultados de éstas no se realizan tomas de decisiones relevantes que contribuyan al desarrollo profesional de los docentes.

Las conclusiones y hallazgos indican que los procesos de evaluación del desempeño de los formadores del profesorado en las universidades no tienen ninguna vinculación con el desarrollo profesional docente. A la luz de lo señalado, se propone el diseño de una propuesta de Sistema de Evaluación para Formadores de Docentes que conlleve a hacer de este proceso una herramienta útil para evaluar desempeño desde un enfoque de competencias, de manera que esta contribuya a su desarrollo profesional.

Palabras clave: Evaluación, evaluación del desempeño docente, formadores de docentes, competencias del profesor universitario, desarrollo profesional.

ABSTRAC

The present research, *Analysis of the performance evaluation processes of teacher educators in universities*, aims to analyze the performance evaluation procedures of teacher educators in universities and the link that these evaluations have in development teaching professional. This study arises from the need to deepen about the evaluation processes of future teacher training professors, in different universities to verify the way in which they carry out this process and if it is articulated with professional development, since it is unknown how they do it and the mechanisms could be different, despite the fact that they impart the same training program unified by the Ministerio de Educación Superior Ciencias y Tecnología (MESCyT).

This study is carried out with a mixed approach: quantitative - qualitative and descriptive. It is carried out in seven universities of Dominican Republic that teach the career of Education. For this, an intentional sample established by 10 assessment managers, 12 career directors, 67 teachers and 347 students is taken. To collect information, use was made of an assessment guide for the instruments that universities use for the evaluation of teachers and a questionnaire of open and closed items for the actors involved in the process of each university.

As fundamental conclusions of the research, it is highlighted that the universities have a systematic process for the design of the evaluation system of the teacher educators of their institutions. Likewise, these institutions follow procedures for the application of performance evaluation that differ according to the institution.

On the other hand, universities have an evaluation system in which different departments are involved; but the instruments they use are still very quantitative, which often implies a type of closed evaluation, limiting the more qualitative type of evaluation.

The findings also indicate that the actors trust the evaluation processes of the universities, although they suggest that they must change a lot in terms of procedures, instruments and decisions. Also that the evaluations of the teaching staff are carried out mechanically in the institutions and that from the results of these, relevant decisions are not made that contribute to the professional development of the teachers.

The conclusions and findings indicate that the performance evaluation processes of teacher educators in universities are not linked with the professional development to teacher. That is why, the design of an Evaluation System proposal for teacher educators is proposed that leads to making this process a useful tool to evaluate performance from a competency approach, so that it contributes to their professional development.

Keywords: Evaluation, teacher performance evaluation, teacher trainers, university professor competencies, professional development.

RESUMO

Esta pesquisa, *Análise dos processos de avaliação de desempenho de formadores de professores em universidades*, tem como objetivo analisar os procedimentos de avaliação de desempenho de formadores de professores em universidades e o vínculo que essas avaliações têm no desenvolvimento profissional de ensino. Este estudo surge da necessidade de se aprofundar sobre os processos de avaliação de futuros professores de formação de professores, em diferentes universidades para verificar a forma como eles realizam esse processo e se está articulado com o desenvolvimento profissional, uma vez que não se sabe como o fazem e os mecanismos podem ser diferentes, apesar de ministrarem o mesmo programa de formação unificado pelo Ministerio de Educación Superior Ciencias y Tecnología (MESCyT).

Este estudo é realizado com uma abordagem mista: quantitativa - qualitativa e descritiva. É realizado em sete universidades que ministram a carreira da Educação. Para isso, é feita uma amostra intencional estabelecida por 10 gestores de avaliação, 12 diretores de carreira, 67 professores e 347 alunos, na República Dominicana. Para a coleta de informações, utilizou-se um guia de avaliação dos instrumentos que as universidades utilizam para avaliação de professores e um questionário de itens abertos e fechados para os atores envolvidos no processo de cada universidade.

Como conclusões fundamentais da pesquisa, destaca-se que as universidades possuem um processo sistemático para o desenho do sistema de avaliação dos formadores de suas instituições. Da mesma forma, essas instituições seguem procedimentos de aplicação de avaliação de desempenho que variam de acordo com a instituição.

Por outro lado, as universidades têm um sistema de avaliação no qual estão envolvidos diferentes departamentos; mas os instrumentos que utilizam ainda são muito quantitativos, o que muitas vezes implica um tipo de avaliação fechada, limitando o tipo de avaliação mais qualitativa.

Os resultados também indicam que as partes interessadas confiam nos processos de avaliação das universidades, embora sugeriram que muitos dos procedimentos, instrumentos e decisões devam mudar. Também que as avaliações do corpo docente são realizadas mecanicamente nas instituições e que a partir dos resultados destas não são tomadas decisões relevantes que contribuam para o desenvolvimento profissional dos professores.

As conclusões e resultados indicam que os processos de avaliação do desempenho dos formadores de professores nas universidades não estão vinculados ao desenvolvimento profissional dos professores. Por isso, propõe-se o desenho de uma proposta de Sistema de Avaliação para formadores de professores que leve a fazer desse processo uma ferramenta útil para avaliar o desempenho a partir de uma abordagem por competências, de forma que contribua para o seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Avaliação, avaliação de desempenho de professores, formadores de professores, competências de professores universitários, desenvolvimento profissional.

TABLA DE CONTENIDOS

| | |
|-----------------------|----|
| Agradecimientos | 03 |
| Dedicatoria | 07 |
| Resumen | 09 |
| Abstract | 11 |
| Resumo | 13 |

PRIMERA PARTE:

| | |
|--|-----------|
| ORIGEN Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | 39 |
| ► CAPÍTULO 1: CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN..... | 41 |
| 1.01. Socio-geográfico | 41 |
| 1.02. Educativo | 42 |
| Definición y justificación del problema | 48 |
| 1.03. Definición del problema..... | 48 |
| 1.04. Justificación del problema..... | 50 |
| Preguntas y Objetivos..... | 52 |
| 1.05. Preguntas de investigación..... | 52 |
| 1.06. Objetivo General..... | 52 |
| 1.07. Objetivos específicos | 53 |

SEGUNDA PARTE:

| | |
|--|-----------|
| FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA | 55 |
| ▶ CAPÍTULO 2: FORMACIÓN UNIVERSITARIA | 57 |
| Educación Superior | 57 |
| 2.01. Enseñanza Superior en la República Dominicana | 57 |
| a. Acceso a la enseñanza superior en la República Dominicana | 60 |
| b. Acceso a la carrera de Educación en la República Dominicana | 61 |
| 2.02. Contexto social del estudiante universitario en la República Dominicana | 62 |
| 2.03. Formación del profesorado en la República Dominicana | 64 |
| a. Plan de inducción en República Dominicana | 67 |
| 2.04. Contexto laboral del formador de formadores en la República Dominicana | 72 |
| 2.05. Normativa para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana | 75 |
| 2.06. Competencias a desarrollar en la formación docente | 77 |
| Contexto de la evaluación del profesorado universitario | 80 |
| 2.07. Contexto europeo | 80 |
| a. España | 80 |
| b. Inglaterra | 81 |
| c. Portugal | 81 |
| 2.08. Contexto norteamericano | 83 |

| | |
|---|------------|
| a. California | 83 |
| b. Miami | 84 |
| 2.09. Contexto latinoamericano | 85 |
| a. Argentina..... | 85 |
| b. Brasil..... | 86 |
| c. Chile | 87 |
| d. Colombia | 89 |
| e. Costa Rica | 91 |
| f. México..... | 92 |
| g. Perú..... | 93 |
| h. Uruguay | 94 |
| 2.10. Contexto República Dominicana..... | 95 |
| | |
| ► CAPÍTULO 3: LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO | |
| DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO | 98 |
| Evaluación del desempeño | 98 |
| 3.01. Aproximaciones al concepto de evaluación | 98 |
| 3.01.2. Evaluación del desempeño docente | 100 |
| 3.03. Aproximaciones al concepto de competencias | 103 |
| 3.04. ompetencias docentes..... | 106 |
| 3.05. Competencias del profesorado universitario..... | 111 |

| | |
|---|-----|
| 3.06. Evaluación competencias del profesorado universitario..... | 116 |
| 3.07. Modelos de evaluación | 122 |
| 3.08. Tipos de evaluación | 125 |
| a. Autoevaluación | 126 |
| b. La evaluación por pares académicos | 128 |
| c. La evaluación de los alumnos | 130 |
| d. La evaluación de las autoridades académicas..... | 132 |
| 3.09. Técnicas e instrumentos de evaluación | 133 |
| a. Observación | 133 |
| b. Entrevista..... | 134 |
| c. Análisis Documental | 134 |
| d. Cuestionario..... | 135 |
| e. Portafolio docente | 135 |
| f. Rúbricas..... | 137 |
| 3.10. Funciones de la evaluación de la evaluación de desempeño | 138 |
| 3.11. Procedimientos para el diseño de evaluaciones | 140 |
| ► APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN | 142 |
| 3.12. Dimensiones para la evaluación del profesorado..... | 142 |

| | |
|--|------------|
| 3.13. Competencias de evaluación del profesorado universitario..... | 143 |
| 3.14. Criterios e indicadores de evaluación | 148 |
| 3.15. Procedimientos para la aplicación de las evaluaciones del profesorado universitario | 150 |
| a. Aplicación instrumentos de evaluación | 151 |
| 3.16. Informantes en la evaluación del desempeño del profesorado universitario | 153 |
| ► IMPORTANCIA DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO..... | 154 |
| 3.17. Valoración del sistema de evaluación del profesorado | 154 |
| 3.18. Confiabilidad en el sistema de evaluación del profesorado | 156 |
| 3.19. Revisión del sistema de evaluación del profesorado | 157 |
| Resultados de la evaluación..... | 158 |
| 3.20. Fines de la evaluación del profesorado | 158 |
| 3.21. Difusión de los resultados | 161 |
| 3.22. Toma de decisiones a partir de los resultados | 162 |
| ► CAPÍTULO 4: DISEÑO SISTEMA DE EVALUACIÓN | 166 |
| Sistema de evaluación de desempeño del profesor universitario..... | 167 |
| 4.01. Perfil del profesorado universitario..... | 167 |
| 4.02. Perfil del formador de formadores | 175 |
| 4.03. Ámbito de la evaluación del profesorado universitario | 178 |
| 4.04. Desarrollo Profesional | 181 |

4.05. Evaluación de desempeño y su vinculación con el desarrollo profesional..... 195

A modo de conclusión 190

TERCERA PARTE:

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 197

► **CAPÍTULO 5: MÉTODO..... 199**

5.01. Enfoque de la investigación..... 199

5.02. Diseño de la investigación 202

5.03. Procedimiento de la investigación 210

5.04. Población..... 213

5.05. Muestra 214

5.05.1. Universidades..... 214

5.05.2. Gestores de la evaluación 215

5.05.3. Directores de carreras 220

5.05.4. Profesores 225

5.05.5. Estudiantes 232

Definición de variables y dimensiones..... 237

5.06. Variable 1: Diseño de Evaluación 238

5.07. Variable 2. Aplicación de la Evaluación 239

5.08. Variable 3: Nivel de satisfacción..... 240

5.09. Variable 4: Resultados de la evaluación 240

5.10. Variable 5: Sistema de evaluación de desempeño..... 241

| | |
|--|-----|
| Técnicas e Instrumentos | 244 |
| Procedimientos para determinar la validez de los instrumentos | 244 |
| 5.11. Juicio de expertos..... | 244 |
| 5.12. Lista de control | 246 |
| 5.13. Guía de valoración de los instrumentos de evaluación..... | 247 |
| 5.14. Cuestionarios..... | 247 |
| a. Cuestionario dirigido a los gestores de la evaluación..... | 248 |
| b. Cuestionario dirigido a los Directores de carreras..... | 249 |
| c. Cuestionario dirigido a los Profesores..... | 249 |
| d. Cuestionario dirigido a los Estudiantes | 250 |
| 5.15. Guía de Discusión para el Focus Group | 252 |
| 5.16. Pruebas pilotos | 253 |
| a. Prueba piloto Gestores de la evaluación | 254 |
| b. Prueba piloto Directores de carreras..... | 254 |
| c. Prueba piloto Profesores | 255 |
| d. Prueba piloto Estudiantes | 256 |
| 5.17. Medidas de Confiabilidad, fiabilidad y validez..... | 257 |
| 5.17.1. Resultados de la validación Guía de valoración de los instrumentos de evaluación | 258 |
| 5.17.2. Resultados validación cuestionario de los Gestores de evaluación | 260 |
| 5.17.3. Resultados validación cuestionario a los Directores de carreras | 262 |

| | |
|---|-----|
| 5.17.4. Resultados validación cuestionario aplicado al profesorado | 264 |
| 5.17.5. Resultados validación cuestionario aplicado los estudiantes..... | 265 |
| 5.17.6. Análisis de correlaciones..... | 266 |
| 5.18. Principales decisiones | 268 |
| 5.19. Procedimientos para la aplicación de los instrumentos | 269 |
| 5.20. Análisis de los datos..... | 270 |
| 5.20.1. Análisis de los datos cuantitativos | 270 |
| 5.20.2. Análisis de los datos cualitativos. Codificación..... | 271 |
| 5.20.3. Categorías establecidas en los cuestionarios aplicados a los actores involucrados en la evaluación | 272 |
| 5.21. Rigor de la investigación | 274 |
| 5.22. Criterios éticos | 276 |
| a. El consentimiento informado..... | 277 |
| b. La confidencialidad..... | 277 |
| c. Manejo de riesgos | 277 |
| 5.20.4. Triangulación de datoa..... | 277 |

CUARTA PARTE:

RESULTADOS, CONCLUSIONES, DISCUSIONES Y

| | |
|---|------------|
| RECOMENDACIONES..... | 279 |
| ► CAPÍTULO 6: RESULTADOS | 281 |
| Resultados y Análisis de la Primera Fase: | 282 |

| | |
|--|------------|
| 6.01. Resultados de la aplicación de la lista de control | 282 |
| 6.02. Resultados de la aplicación de la Guía de valoración de los instrumentos de evaluación | 290 |
| 6.03. Triangulación Instrumentos de evaluación con la Normativa de Formación de docente de calidad | 294 |
| 6.03.1. Dimensiones presentes en los instrumentos..... | 294 |
| 6.03.2. Competencias presentes en los instrumentos..... | 296 |
| 6.04. Resultados cuestionario aplicado a los Gestores de evaluación | 299 |
| 6.04.1. Resultados Cuantitativos..... | 299 |
| 6.04.2. Resultados Cualitativos | 317 |
| a. Nivel de satisfacción del profesorado con el sistema de evaluación, según los gestores | 318 |
| b. Lo más valioso del sistema de evaluación..... | 319 |
| c. Modificaciones que harían al sistema de evaluación..... | 319 |
| d. Inclusiones que harían al sistema de evaluación | 320 |
| e. Procedimientos de recogida de los datos de evaluación en las universidades | 321 |
| f. Plan de mejora a partir de los resultados de evaluación..... | 324 |
| A modo de cierre | 325 |
| Resultados y Análisis de la Segunda Fase:..... | 328 |
| 6.05. Resultados cuestionario aplicado a los Directores de carreras | 328 |

| | |
|---|-----|
| 6.05.1. Resultados Cuantitativos | 328 |
| 6.05.2. Resultados Cualitativos | 346 |
| a. Nivel de satisfacción de los directores con el sistema de evaluación | 347 |
| b. Modificaciones que harían al sistema de evaluación..... | 348 |
| c. Inclusiones que harían al sistema de evaluación | 348 |
| d. Procedimientos de recogida de los datos de evaluación | 349 |
| e. Plan de mejora a partir de los resultados de evaluación | 350 |
| 6.07. Resultados cuestionario aplicado al profesorado | 351 |
| 6.07.1. Resultados Cuantitativos | 351 |
| 6.07.2. Resultados Cualitativos | 364 |
| a. Nivel de satisfacción del profesorado con el sistema de evaluación | 365 |
| b. Modificaciones que harían al sistema de evaluación..... | 366 |
| c. Inclusiones que harían al sistema de evaluación | 368 |
| d. Plan de mejora a partir de los resultados de evaluación | 370 |
| 6.08. Resultados cuestionario aplicado a los estudiantes | 372 |
| 6.08.1. Resultados Cuantitativos | 372 |
| 6.08.2. Resultados Cualitativos | 377 |
| a. Valoración del instrumento de evaluación | 377 |
| b. Valoración del sistema de evaluación | 378 |
| c. Propuestas de cambios sugeridas por los estudiantes | 379 |
| d. Aspectos a evaluar del desempeño docente..... | 382 |

| | |
|---|-----|
| A modo de cierre | 384 |
| Resultados y Análisis de la Tercera Fase: | 386 |
| 6.09. Resultados Grupo de discusión | 386 |
| a. Percepción general | 387 |
| b. Nivel de pertinencia desde sus roles | 388 |
| c. Aspectos que eliminarían | 388 |
| d. Aspectos que agregarían | 389 |
| 6.10. Triangulación: Resultados por variables | 390 |
| 6.10.1. Diseño de la evaluación | 390 |
| a. Triangulación en la variable diseño de la evaluación | 392 |
| 6.10.2. Aplicación de la evaluación | 397 |
| a. Triangulación en la variable aplicación de la evaluación | 398 |
| 6.10.3. Nivel de satisfacción | 399 |
| a. Triangulación en la variable nivel de satisfacción | 402 |
| 6.10.4. Resultados de la evaluación | 403 |
| a. Triangulación en la variable resultados de la evaluación | 404 |
| 6.10.5. Sistema de evaluación de desempeño | 405 |
| a. Triangulación en la categoría sistema de evaluación de desempeño | 406 |
| A modo de cierre | 407 |
| ► CAPÍTULO 7: DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN | 408 |
| 7.01. Presentación | 410 |

| | |
|---|-----|
| 7.02. Contextualización | 411 |
| 7.03. Justificación | 411 |
| 7.04. Objetivos | 415 |
| a. General | 415 |
| b. Específicos | 415 |
| 7.05. Sustentaciones teóricas | 415 |
| 7.06. Participantes | 422 |
| 7.07. Criterios..... | 424 |
| 7.08. Procedimientos..... | 425 |
| a. Primera fase: Diseño y organización de los procesos..... | 426 |
| b. Segunda fase: Aplicación de la evaluación..... | 429 |
| c. Tercera fase: Divulgación de los resultados..... | 430 |
| 7.09. Soporte para la aplicación de la evaluación | 433 |
| 7.10. Tipos de evaluación..... | 434 |
| 7.11. Técnicas e instrumentos de evaluación | 435 |
| a. Entrevista | 435 |
| b. Cuestionarios | 435 |
| c. Portafolio digital | 436 |
| d. Rúbricas..... | 436 |
| 7.12. Dimensiones y competencias a evaluar | 436 |
| 7.13. Descripciones Específicas de las Competencias y Acciones a Evaluar | 439 |

| | |
|---|-----|
| 7.14. Decisiones a partir de los resultados de evaluación | 441 |
| a. Descripción de las categorías y decisiones con los resultados | 441 |
| b. Plan de mejora | 443 |
| c. Mentoría..... | 443 |
| ► CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES Y DISCUSIONES..... | 443 |
| Objetivo 1: Indagación sobre el diseño de evaluación del profesorado | 444 |
| 8.01. Diseño de la evaluación | 444 |
| Objetivo 2: Procedimientos para la aplicación de la evaluación | 447 |
| Objetivo 3: Niveles de satisfacción con la evaluación de desempeño..... | 447 |
| Objetivo 4: Acciones que se ejecutan a partir de los resultados..... | 447 |
| 8.02. Aplicación de la evaluación | 447 |
| 8.03. Nivel de satisfacción | 448 |
| 8.04. Resultados de la evaluación..... | 450 |
| Objetivo 5: Diseño de una propuesta de evaluación..... | 452 |
| 8.05. Perfil del formador de formadores | 452 |
| 8.06. Indicadores del desempeño | 453 |
| 8.07. Componentes del sistema de evaluación..... | 454 |
| ► CAPÍTULO 9: FORTALEZAS LIMITACIONES Y PROPUESTAS | 456 |
| 9.01. Fortalezas | 457 |
| 9.02. Limitaciones..... | 458 |

| | |
|--|-----|
| 9.03. Futuras líneas de investigación | 458 |
| 9.04. Algunas recomendaciones finales | 460 |
| Bibliografía | 461 |
| Difusión Científica de la tesis | 511 |
| Seminarios y congresos..... | 511 |
| Artículos de divulgación..... | 518 |
| Anexos: Banco de instrumentos | 523 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|-----|
| Tabla 2.01. Definiciones de las Dimensiones de la formación docente. Normativa para la Formación de Docente de Calidad en la República Dominicana | 76 |
| Tabla 2.02. Desglose de las dimensiones y competencias genéricas de la formación docente en la República Dominicana..... | 77 |
| Tabla 3.01. Conductas docentes que se asocian a mayor eficacia..... | 109 |
| Tabla 3.02. Descripción competencias funcionales y profesionales | 110 |
| Tabla 3.03. Roles del profesor universitario y las acciones en que se concretizan..... | 115 |
| Tabla 3.04. Competencias del profesor universitario..... | 116 |
| Tabla 3.05. Principales Modelos de evaluación del desempeño docente..... | 123 |
| Tabla 3.06. Modelos de evaluación del desempeño y sus limitaciones | 124 |
| Tabla 3.07. Competencias planteadas por Ruiz-Corbella, y Aguilar-Feijoo | 144 |
| Tabla 3.08. Competencias planteadas por Torra, I. et al., (2012)..... | 145 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 3.09. Criterios de evaluación de los docentes universitarios..... | 149 |
| Tabla 3.10. Pasos para el diseño instrumento de evaluación de desempeño | 152 |
| Tabla 4.01. Dimensiones del profesor universitario..... | 170 |
| Tabla 5.01. Ventajas y desventajas de los enfoques mixtos | 201 |
| Tabla 5.02. Nomenclaturas enfoque mixto | 202 |
| Tabla 5.03. Fases del Diseño de la investigación..... | 209 |
| Tabla 5.04. Muestra de las universidades..... | 215 |
| Tabla 5.05. Muestra de Gestores por Universidades..... | 216 |
| Tabla 5.06. Sexo de los gestores de evaluación | 216 |
| Tabla 5.07. Edad de los gestores | 217 |
| Tabla 5.08. Departamentos que dirigen los gestores..... | 218 |
| Tabla 5.09. Años de experiencias diseñando o aplicando evaluaciones | 219 |
| Tabla 5.10. Muestra de Directores por Universidades | 221 |
| Tabla 5.11. Sexo de los Directores de carreras..... | 221 |
| Tabla 5.12. Edad de los Directores de la carreras | 222 |
| Tabla 5.13. Carreras que coordinar los Directivos..... | 223 |
| Tabla 5.14. Años de experiencias aplicando evaluaciones..... | 225 |
| Tabla 5.15. Muestra de Profesores por Universidades..... | 226 |
| Tabla 5.16. Sexo de los Profesores..... | 227 |
| Tabla 5.17. Edad de los Profesores | 228 |
| Tabla 5.18. Carreras donde imparten docencia los profesores..... | 229 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 5.19. Tiempo de experiencia como profesor universitario | 230 |
| Tabla 5.20. Años que los maestros tienen siendo evaluados..... | 231 |
| Tabla 5.21. Muestra de Estudiantes por Universidades | 232 |
| Tabla 5.22. Sexo de los estudiantes..... | 233 |
| Tabla 5.23. Edad de los Estudiantes..... | 234 |
| Tabla 5.24. Licenciaturas que cursan los estudiantes..... | 235 |
| Tabla 5.25. Tiempo que tienen evaluando a sus docentes..... | 236 |
| Tabla 5.26. Resumen muestra de la investigación | 237 |
| Tabla 5.27. Definición operacional de las dimensiones de las variables y las subcategorías..... | 243 |
| Tabla 5.28. Constitución de los jueces expertos | 245 |
| Tabla 5.29. Síntesis valoración de los instrumentos por los jueces | 252 |
| Tabla 5.30. Características de la muestra del pilotaje | 257 |
| Tabla 5.31. Grado de fiabilidad validación guía | 259 |
| Tabla 5.32. Grado de fiabilidad validación cuestionario de los gestores | 260 |
| Tabla 5.33. Matriz de correlaciones cuestionario de los gestores | 261 |
| Tabla 5.34. Análisis de los componentes principales..... | 262 |
| Tabla 5.35. Grado de fiabilidad cuestionario directores..... | 262 |
| Tabla 5.36. Varianza total aplicada al cuestionario de directores de carreras | 263 |
| Tabla 5.37. Grado de fiabilidad cuestionario del profesorado | 265 |
| Tabla 5.38. Grado de fiabilidad cuestionario estudiantes..... | 265 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 5.39. Sistema de categorías | 273 |
| Tabla 5.40. Criterios rigor científico | 275 |
| Tabla 6.01. Definiciones de las Dimensiones de la formación docente contenidas en Normativa para la Formación de Docente de Calidad en la República Dominicana (MESCyT, 2015)..... | 285 |
| Tabla 6.02. Síntesis aspectos principales de la Normativa de Formación Docente..... | 288 |
| Tabla 6.03. Orientación para completar el instrumento | 290 |
| Tabla 6.04. Lenguaje, formato y objetivo del instrumento | 291 |
| Tabla 6.05. Escala de valoración en los instrumentos..... | 292 |
| Tabla 6.06. Numeración, secuencia y enfoques en los instrumentos | 293 |
| Tabla 6.07. Presencia de las dimensiones de la normativa del MESCyT en los instrumentos de evaluación..... | 295 |
| Tabla 6.08. Presencia de las competencias en los instrumentos de evaluación | 298 |
| Tabla 6.09. Tareas fundamentales de los gestores..... | 300 |
| Tabla 6.10. Participantes en el diseño de la evaluación..... | 300 |
| Tabla 6.11. Dimensiones que se evalúan..... | 302 |
| Tabla 6.12. Competencias que se evalúan..... | 303 |
| Tabla 6.13. Tareas de los docentes evidencias en las competencias evaluadas | 304 |
| Tabla 6.14. Aplicación de los instrumentos | 305 |
| Tabla 6.15. Participantes en la sistematización de la recogida de datos | 306 |
| Tabla 6.16. Cuando se conocen los resultados..... | 306 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 6.17. Informantes de la evaluación..... | 307 |
| Tabla 6.18. Uso que se les da a los resultados de la evaluación | 308 |
| Tabla 6.19. Tomadores de decisiones..... | 310 |
| Tabla 6.20. Obstáculos que se les presentan al evaluar..... | 311 |
| Tabla 6.21. Razones de los beneficios de la evaluación | 312 |
| Tabla 6.22. Periodicidad de revisión del sistema de evaluación | 313 |
| Tabla 6.23. Responsables de revisar sistema de evaluación | 314 |
| Tabla 6.24. Años que tienen los directores participando en proceso de evaluación | 329 |
| Tabla 6.25. Tareas de los directores en el proceso de evaluación del profesorado..... | 330 |
| Tabla 6.26. Participantes en el Diseño de Evaluación según los Directores de carreras | 331 |
| Tabla 6.27. Dimensiones que se evalúan según los Directores de carreras | 332 |
| Tabla 6.28. Aspectos de las competencias que se evalúan según los Directores de carreras | 334 |
| Tabla 6.29. Tareas que se evidencian en las competencias del profesorado evaluado, según los Directores de carrera..... | 335 |
| Tabla 6.30. Grado de pertinencia del formato de los instrumentos de evaluación, según los Directores de carrera | 337 |
| Tabla 6.31. Tiempo en conocer los resultados, según los Directores de carrera..... | 331 |
| Tabla 6.32. Informantes en el proceso de evaluación, según los Directores de carreras | 331 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 6.33. Tipo de información que reciben los evaluados, según los Directores de carreras..... | 340 |
| Tabla 6.34. Acciones a partir de los resultados, según los Directores de carreras | 340 |
| Tabla 6.35. Instrumentos para evaluar, según los Directores de carreras | 341 |
| Tabla 6.36. Obstáculos que se presentan al evaluar, según los Directores de carreras | 342 |
| Tabla 6.37. Periodicidad con que se revisa el sistema de evaluación, según los Directores de carreras..... | 343 |
| Tabla 6.38. Tipo de evaluación según el profesorado | 352 |
| Tabla 6.39. Dimensiones a evaluar según el profesorado | 353 |
| Tabla 6.40. Aspectos de la competencia a evaluar según el profesorado..... | 354 |
| Tabla 6.41. Tareas donde se evidencia las competencias a evaluar según el profesorado..... | 355 |
| Tabla 6.42. Quiénes recogen los datos según el profesorado..... | 356 |
| Tabla 6.43. Quiénes ofrecen informaciones de los resultados según el profesorado..... | 356 |
| Tabla 6.44. Informaciones de los resultados que se les comunica según el profesorado..... | 358 |
| Tabla 6.45. Uso de los resultados de las evaluaciones, según el profesorado..... | 358 |
| Tabla 6.46. Tipos de instrumentos que se utilizan para evaluar, según el profesorado..... | 360 |
| Tabla 6.47. Obstáculos y problemas de la evaluación, según el profesorado | 361 |
| Tabla 6.48. Beneficios y ventajas del sistema de evaluación, según el profesorado | 361 |
| Tabla 6.49. Informantes en el sistema de evaluación, según el profesorado | 362 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 6.50. Periodicidad con que evalúan al profesorado, según los estudiantes | 373 |
| Tabla 6.51. Instrumentos que utilizan para evaluar al profesorado, según los estudiantes | 373 |
| Tabla 6.52. Valoración formatos instrumentos, según los estudiantes | 374 |
| Tabla 6.53. Situaciones que más se le presentan al evaluar a sus profesores | 375 |
| Tabla 6.54. Niveles de satisfacción con el sistema de evaluación de los estudiantes..... | 376 |
| Tabla 6.55. Triangulación aspectos contenidos en la Normativa y en los instrumentos de evaluación de las universidades..... | 393 |
| Tabla 6.56. Triangulación informaciones sobre evaluación ofrecidas por las universidades y la Normativa del MESCyT | 395 |
| Tabla 7.01. Funciones de la evaluación | 417 |
| Tabla 7.02. Participantes y sus funciones en la evaluación..... | 423 |
| Tabla 7.03. Participantes que aplican la evaluación | 424 |
| Tabla 7.04. Categorías profesoral..... | 431 |
| Tabla 7.05. Componentes del Informe | 431 |
| Tabla 7.06. Esbozo general de las acciones a evaluar vinculadas con las dimensiones y competencias de la Normativa de Formación de Docente..... | 437 |
| Tabla 7.07. Descripciones específicas de componentes a evaluar | 439 |
| Tabla 7.08. Definición de categorías profesoral..... | 442 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1.01. Cantidad de estudiantes inscritos en el país 18-21 años..... | 44 |
| Figura 1.02. Áreas con mayor población estudiantil en las Universidades de República Dominicana | 45 |
| Figura 1.03. Dimensiones que debe desarrollar el futuro docente..... | 51 |
| Figura 2.01. Gastos en educación en República Dominicana al 2017..... | 60 |
| Figura 2.02. Actores involucrados en la segunda cohorte del programa de inducción | 70 |
| Figura 2.03. Requerimientos de la Normativa de Formación Docente 2015 | 75 |
| Figura 2.04. Desglose de las dimensiones y competencias genéricas de la formación docente en la República Dominicana. (MESCyT, 2015)..... | 77 |
| Figura 2.05. Articulación dimensiones y competencias de la formación docente con la evaluación docente | 79 |
| Figura 3.01. Ideas puntuales en torno a las competencias, según Ruiz-Corbella y Aguilar-Feijoo (2017)..... | 104 |
| Figura 3.02. Elementos complementarios de las competencias..... | 105 |
| Figura 3.03. Competencias del profesor universitario..... | 114 |
| Figura 3.04. Funciones de la evaluación del desempeño docente | 138 |
| Figura 3.05. Aspectos deseables de la evaluación..... | 159 |
| Figura 3.06. Elementos distintivos en el ambiente del docente universitario..... | 172 |
| Figura 3.07. Finalidades del proceso de evaluación articulado con el desarrollo profesional | 188 |

| | |
|--|-----|
| Figura 3.08. Ruta del desarrollo profesional..... | 189 |
| Figura 5.01. Diseño de triangulación concurrente (DITRIAC) | 204 |
| Figura 5.02. Diseño de la investigación | 213 |
| Figura 5.03. Sexo de los gestores | 217 |
| Figura 5.04. Edad de los gestores | 218 |
| Figura 5.05. Departamentos que dirigen los gestores..... | 219 |
| Figura 5.06. Años de experiencias diseñando o aplicando evaluaciones..... | 220 |
| Figura 5.07. Sexo de los Directores de carreras | 222 |
| Figura 5.08. Edad de los Directivos de carreras | 223 |
| Figura 5.09. Carreras que coordinan los Directivos | 224 |
| Figura 5.10. Años de experiencias aplicando evaluaciones..... | 225 |
| Figura 5.11. Sexo de los profesores | 227 |
| Figura 5.12. Edad de los Profesores | 228 |
| Figura 5.13. Tiempo de experiencia como profesor universitario | 230 |
| Figura 5.14. Años que los maestros tienen siendo evaluados..... | 231 |
| Figura 5.15. Sexo de los estudiantes..... | 233 |
| Figura 5.16. Edad de los estudiantes..... | 234 |
| Figura 5.17. Tiempo que tienen evaluando a sus docentes..... | 236 |
| Figura 5.19. Nivel de correlaciones ítems guía de valoración..... | 259 |
| Figura 5.20. Grado de sedimentación cuestionario de directores | 264 |
| Figura 5.21. Grado de correlación de ítems cuestionario | 267 |

| | |
|--|-----|
| Figura 6.01. Periodicidad en que se realiza las evaluaciones | 301 |
| Figura 6.02. Pertinencia del formato aplicado | 305 |
| Figura 6.03. Forma de comunicar los resultados | 308 |
| Figura 6.04. Toma de decisiones a partir de los resultados | 309 |
| Figura 6.05. Instrumentos utilizados en los procesos de evaluación | 310 |
| Figura 6.06. Obstáculos y problemas presentados..... | 312 |
| Figura 6.07. Nivel de satisfacción con el sistema de evaluación..... | 315 |
| Figura 6.08. Tipo de evaluación que se realiza en sus universidades según los Directores de carreras | 331 |
| Figura 6.09. Periodicidad con que se aplican las evaluaciones según los Directores de carreras | 332 |
| Figura 6.10. Dimensiones que se evalúa según los Directores de carreras | 333 |
| Figura 6.11. Aspectos de las competencias que se evalúan según los Directores de carreras..... | 334 |
| Figura 6.12. Formato aplicación de la evaluación según los Directores de carreras..... | 336 |
| Figura 6.13. Responsables en sistematizar la recogida de datos según los Directores de carreras | 337 |
| Figura 6.14. Comunicación y medios para comunicar los resultados según los Directores de carreras | 339 |
| Figura 6.15. Beneficios de las evaluación según los Directores de carreras | 342 |
| Figura 6.17. Quienes revisan el sistema de evaluación, según los Directores de carreras..... | 343 |

| | |
|---|-----|
| Figura 6.18. Para que se revisa el sistema de evaluación, según los Directores de carreras..... | 344 |
| Figura 6.19. Nivel de satisfacción con sistema de evaluación de los Directores de carreras | 344 |
| Figura 6.20. Cuándo conocen los resultados según el profesorado | 357 |
| Figura 6.21. Quiénes toman decisiones a partir de los resultados según el profesorado..... | 359 |
| Figura 6.22. Nivel de satisfacción con el sistema de evaluación según el profesorado..... | 362 |
| Figura 6.23. Comunicación de los resultados de la evaluación a los estudiantes..... | 374 |
| Figura 7.01. Primera Fase: Diseño y organización de los procesos de evaluación | 428 |
| Figura 7.02. Segunda Fase: Aplicación de la evaluación | 430 |
| Figura 7.03. Tercera Fase: Divulgación de los resultados | 432 |
| Figura 7.04. Soporte digital para la aplicación de la evaluación | 433 |

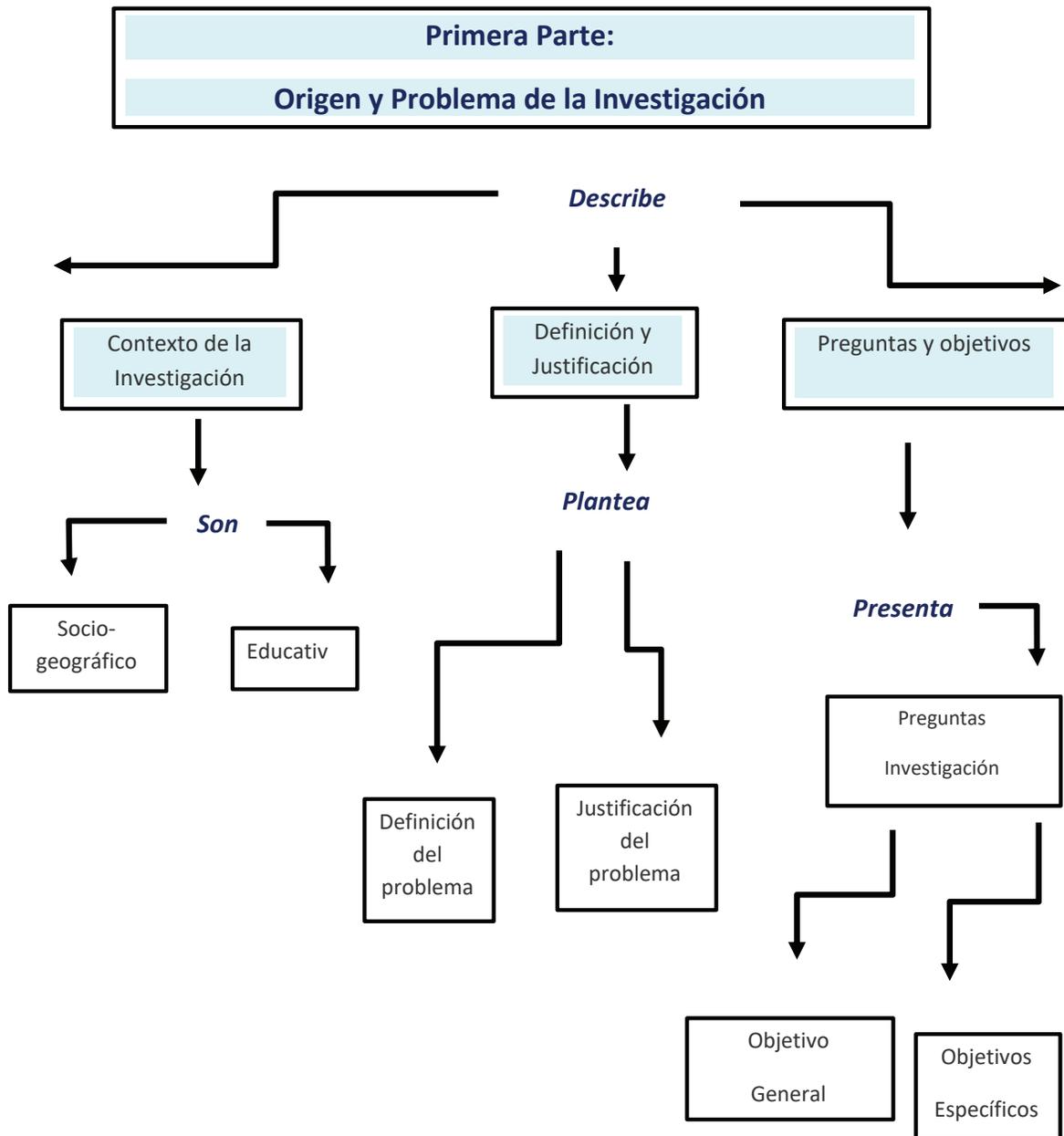
*Hay un país en el mundo
Colocado
en el mismo trayecto del sol.
Oriundo de la noche.
Colocado
en un inverosímil archipiélago
de azúcar y de alcohol.*

*(Fragmento poema Hay un país
Pedro Mir, poeta dominicano)*

PRIMERA PARTE

ORIGEN Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Esta primera parte posee un solo capítulo. En este se presenta el contexto geográfico de República Dominicana, lugar en el cual se realiza la investigación. Se describe el contexto educativo y social de la educación superior en el país. Se esboza, además, aspectos vinculadas con las normas para la formación de docente y la necesidad de contar con un sistema de evaluación de desempeño de los formadores de profesores, lo que sustenta la necesidad de este estudio.



CAPÍTULO I: CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

CONTEXTO

■ 1.01. Socio-geográfico

Este estudio se origina en la República Dominicana. El término dominicana tiene su origen en el latín *Dominicans* que quiere decir Canes del Señor. No obstante, no es debido a esta etimología que proviene esta palabra, sino, al fundador de la Orden de los Dominicos, Santo Domingo de Guzmán.

La República Dominicana se encuentra ubicada en América Central, específicamente en el Caribe. Forma parte de las Antillas en su franja céntrica. Este país colinda al sur con el mar Caribe, le queda al oeste Haití, al norte está limitada con el océano Atlántico y al este del país se encuentra el Canal de la Mona, separándolo de Puerto Rico. La extensión de la República Dominicana es de 48,448 km² y tiene una población 10,448,499; según las últimas informaciones ofrecidas por la Oficina Nacional en su Estadística del 2020.

De acuerdo al informe del Índice Desarrollo Humano de 2019, República Dominicana se incrementó de 0.593 a 0.745, esto significa un crecimiento de 25.6% colocando a la nación en el renglón más elevado del desarrollo humano, ubicándolo en 89 de 189 naciones y regiones, conquistando una colocación en relación al 2017.

De igual manera, en esta misma etapa la nación logró incrementar la expectativa supervivencia desde el nacimiento a 7.3 años, el nivel de acceso a la vida escolar se elevó en 3.0 años, el periodo deseable de ingreso a la escuela se acrecentaron en 2.6 años y el incremento nacional bruto per cápita se triplica.

La tasa de desempleo en República Dominicana se colocó en el 2020 en un 5.3% debido a la pandemia del coronavirus (Informe CEPAL, 2020), esto a consecuencia de la reducción del turismo una de los fundamentales medios de entrada económica de la nación. Sin embargo, años antes los informes de la CEPAL de los años del 2010 al 2016, ya habían señalado una alta desigualdad de ingreso en las moradas, vinculada con una partición muy diferenciada de las ganancias de la productividad y con un acceso forzosamente estratificado la ocupación de calidad y al resguardo social (MINERD, 2017).

En cuanto al estado de la juventud en la República Dominicana, se puede destacar que es una población vulnerable en el país con limitaciones que afectan su calidad de vida. Estas situaciones son los niveles educativos bajos, tasas de desempleo altas y exposiciones a situaciones de vulnerabilidad y riesgo. De acuerdo al informe de Educa (2016), sobre los jóvenes dominicanos, el 12.3 % de los jóvenes apenas había finalizado el nivel Primario para el 2016. Además, en relación a sus estudios a nivel Superior, solo lo habían concluido menos de un 4.3%. Desde este estudio se constata que no estudia ni trabaja el 20% de los chicos en edades comprendidas entre los 15 y 29 años.

■ 1.02. Educativo

En la República Dominica se generó un proceso de transformación del sistema educativo a partir de dos hitos significativos para el país: el aumento de un 2.4% del producto interno bruto (PIB), que se destinaba a educación preuniversitaria, a un 4% en el 2013; y la firma del acuerdo de un Pacto Nacional para la Reforma Educativa (2014-2030) en 2014. Para el 2019 el presupuesto en la educación preuniversitaria alcanzó al RDS170, 570.2 millones. Sin embargo, a pesar de estas medidas tomadas, informes como el de PREAL, 2015 y el de Educa 2016, dan cuenta de que esta alta partida económica no ha incidido en la mejora de la enseñanza en el país.

A partir del Pacto Nacional se plantea el desarrollo de ofertar más cobertura en la educación superior sobre la postura de los requerimientos de los dominicanos, teniendo en cuenta distintas condiciones y particularidades que para garantizar igualdad y abarcando todo el contexto geográfico y cuidado a individuos con incapacidad o de atención especial. Para ello, se sugiere las creaciones de instancias de enseñanza superior o la construcción de otros campus que sirvan de extensión a las universidades públicas en existencia, acción ejecutada partiendo de una evaluación diagnóstica con antelación. (*Pacto Nacional para la Reforma Educativa, 2014*)

Por otro lado, se establece, dentro del mismo convenio y como una manera de garantizar el mejoramiento de la educación superior, el compromiso con el desarrollo de estrategias y servicios de orientación y tutorías dirigidos a eficientizar las instituciones de educación superior y a aumentar el número de estudiantes que egresan en el tiempo previsto. (p.16).

La República Dominicana tiene la Estrategia Nacional de Desarrollo (Ley 1-2012), mediante el cual, se busca el logro de su objetivo general vinculado con la de Educación de calidad para todos. Desde este se plantea la necesidad de implementar y ofrecer garantía de un régimen educativo nacional de excelencia, para capacitar y formar de manera permanente durante toda la vida, generando desarrollo humano y un progresivo ejercicio de ciudadanía responsable, de cara a la gestión de valores morales y éticos, así como de principios sólidos con la igualdad de género y un sostenible desarrollo (Ley 1- 12).

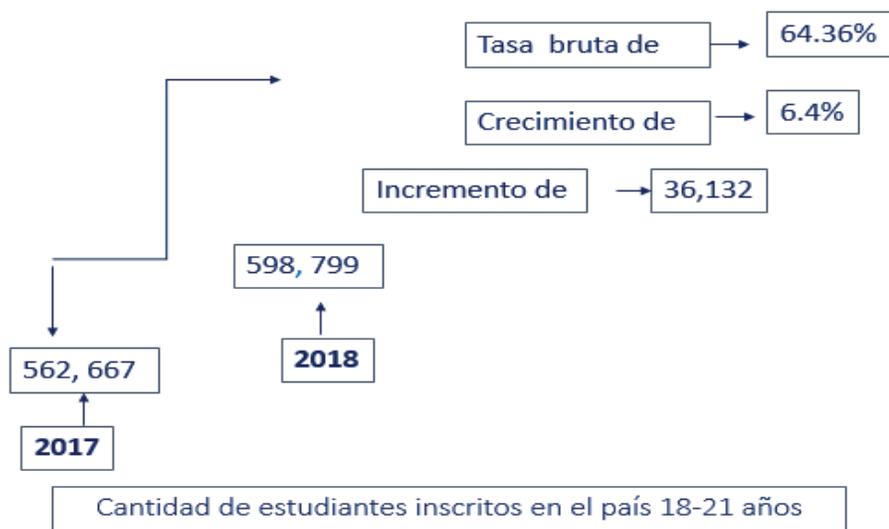
Una de las iniciativas que se plantea la educación superior en la República Dominicana, es mejorar la calidad de los servicios de este nivel. En su Plan Estratégico 2019-2024, el Ministerio de Educación Ciencias y Tecnología (MESCyT), organismo que tiene la responsabilidad de preservar la calidad de la educación superior, se traza en el Eje 1

como objetivo general el desarrollo e implementación de todos los instrumentos requeridos para favorecer la calidad de la Enseñanza Superior como un procedimiento integral y continuo, así como la implantación de políticas públicas enfocadas a garantizar la pertinencia del sistema, en el acatamiento de los objetivos institucionales y dando prioridad a los requerimientos de la nación.

De acuerdo a informe del MESCyT de 2019, la cantidad de estudiantes inscritos en las universidades del país se elevan considerablemente. El siguiente gráfico describe este crecimiento.

Figura 1.01

Cantidad de estudiantes inscritos en el país 2017-2018



Cantidad de estudiantes de 18 a 21 años inscritos en la educación superior en el 2017 y 2018, de acuerdo al informe del MESCyT, de 2019.

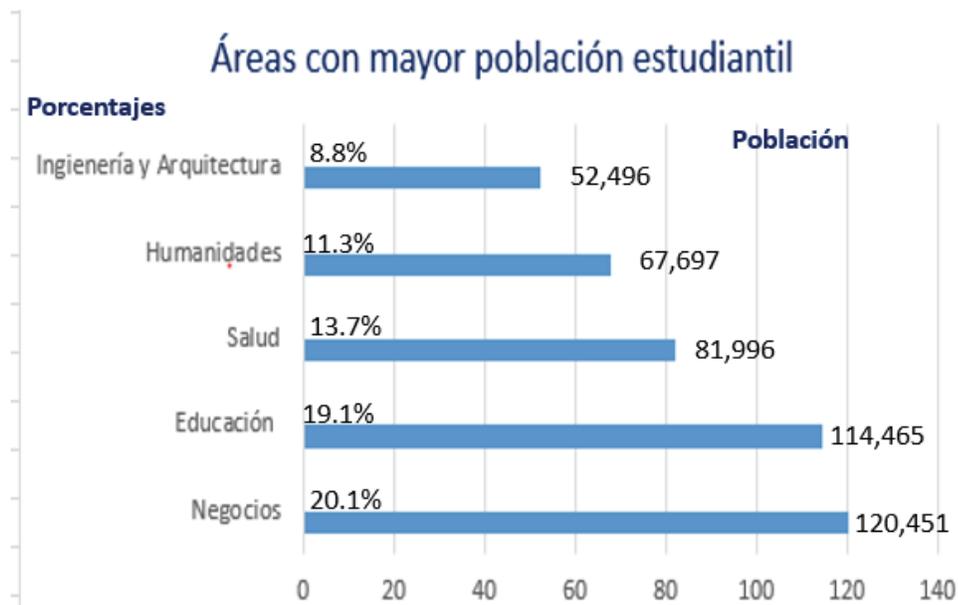
En cuanto al género, las alumnas se constituyen en el 63.66%, al tiempo que los alumnos, 36.34%; evidenciándose como consecuencia el alto índice de feminidad equivalente al 175.21%, esto quiere decir, la existencia de 175 estudiantes de sexo femenino, por 100 de sexo masculino que ingresan a la universidad.

Del total del estudiantado inscrito, el 57.0% está inserto en universidades del sector privado y el 43.0% en las universidades del sector público. En relación a la condición de estas instituciones, el 1.84% estudian en Institutos Técnicos de Estudios Superiores, el 1.11% en Institutos Especializados y el 97.05% de la matriculación concierne a universidades. Por otro lado, un alto porcentaje del estudiantado, el 60.06%, son jóvenes en edades comprendida de 21 a 30 años, mientras que tienen 30 años o más el 23.6% y es menor de 21 años el 16.3%.

En la siguiente figura se puede apreciar las áreas con mayor población estudiantil en las universidades de República Dominicana de acuerdo al Informe del MESCyT del 2019.

Figura 1.02

Áreas con mayor población estudiantil en las Universidades de República Dominicana



Áreas con mayor población estudiantil, según el informe del MESCyT del 2019.

Para el 2018, la matriculación para el Nivel de Grado era de 558,696 estudiantes, evidenciándose una matriculación femenina bastante elevada. Estas matriculaciones se encuentran básicamente concentrada en las áreas tradicionales de conocimiento: Negocios, Humanidades, Ingeniería y Arquitectura, Salud y Ciencias Jurídicas y Políticas, Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Para ingresar a la enseñanza superior en la República Dominicana, se requiere aprobar la evaluación POMA (Prueba de Orientación y Medición Académica). Para el período 2012-2018 fueron evaluados 480,189 jóvenes candidatos a ingresar a diferentes carreras universitarias. En este sentido, se ha incrementado el número de IES que solicitan la evaluación de ingreso POMA y ha aumentado el número de postulantes a las distintas carreras que toman la prueba (MESCyT, 2019).

A partir de los últimos cinco años, en el país del PIB se ha consignado cerca del 0.40% del PIB para la formación superior, acrecentando el incremento por alumno de RD\$ 19,528 asignado en el 2012 a RD\$ 24,314, designado en 2017. (*Boletín del Observatorio de Políticas Sociales y Desarrollo, 2017*)

Por otro lado, desde el 2015, Educación ha sido la carrera que ocupa el segundo lugar con mayor cantidad de egresados, superada solo por la carrera de Negocios. Sin embargo, aunque tuvo un número de egresados de 7,225; estos números son bajos si se comparan con la cantidad de egresados de 2005 y 2010 cuyas cifras están en 10,173 y 13,165 respectivamente. No obstante, para el 2021 la carrera de educación tuvo un descenso en preferencia, ocupando el primer lugar la de Contabilidad, continuando con Derecho, Administración, Medicina, Psicología, Mercadeo y por último Educación (Listín Diario, 2021).

Aunque sigue siendo alta la población femenina en muchas de las carreras universitarias; en Educación los números se disparan. Para el 2017, la población femenina

en educación era de 72%; mientras que la masculina alcanzó un 28% (*Boletín del Observatorio de Políticas Sociales y Desarrollo, 2017*); esto evidencia la feminización de la carrera.

En relación a la oferta académica en el ámbito universitario dominicano, la República Dominicana cuenta con 51 universidades que el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCyT) reconoce. De estas instituciones, 9 son de servicio público. En su totalidad, las Instituciones de Educación Superior (IES) ofertan 332 planes formativos; pero el MESCyT evaluó y aprobó 248 (estos son programas técnicos, de grado, especialidad, maestría y doctorado).

En cuanto a la carrera de Educación, ésta aumenta la cantidad de matriculados y esto se le atribuye a la cantidad de inversiones que hace el gobierno con la disposición de 20,000 becas para cursar las diversas licenciaturas docentes, buscando atraer a bachilleres con mejor perfil para la profesión.

Otro asunto que se ha constituido en relevante para el país es la formación del personal docente destinado a la Educación Superior. De acuerdo a las informaciones de 2017, divulgadas por el MESCyT, a nivel Superior se cuenta con un personal de 20 291 docentes. De estos, el 60.7 % posee titulación de maestría, el 18 % tiene un nivel de grado, la especialidad la posee el 11.4 % y solo el 3.94% tiene titulación de doctorado. Y de ellos, únicamente el 10 % se dedica a tiempo completo a la docencia. Otro dato relevante al respecto es que, de la totalidad de docentes, el 89 % (18 083) realiza solamente las tareas de docencia, al tiempo que solo 618 de ellos se dedican a investigar. De acuerdo al MESCyT, esta última situación puede deberse a que las circunstancias de trabajo los llevan a ser empleados de diversas universidades o porque muchas instituciones no cuentan con altos presupuestos para la investigación, o ambas situaciones a la vez, (*Memoria MESCyT, 2017*)

En cuanto al ámbito de la profesionalización de docente a nivel superior, una de la meta presidencial está enfocada en la “Formación Docente de Excelencia de la República Dominicana” dentro del planteamiento de reformas educativas. Es a la luz de estas situaciones que se plantea la necesidad de actualizar los programas para garantizar el logro del desempeño profesionales que requiere la sociedad dominicana.

DEFINICIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

■ 1.03. Definición del problema

Diversas son las gestiones que se han planteado y que se conciben ejecutar con la finalidad de dar una mayor calidad al sistema de formación del profesorado en la República Dominicana. Estrategias gubernamentales y de ministerios, actualizaciones curriculares, reajustes en los salarios y profesionalización del docente son partes de las acciones que se encuadran como oportunas en lo concerniente a reformas educativas desarrolladas en la nación. En el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030), se plantea la búsqueda de la garantía de un sistema educativo en la cual sea inherente una política de valoración sistemática, permanente integral y transversal en todos los procedimientos y gestores del sistema educativo, modalidades, subsectores, niveles y organismos del oficio educativo en la República Dominicana.

De acuerdo al referido documento, esto implica asumir que en todo proceso para mejorar el desempeño de un sistema educativo es preciso contar con evaluaciones, cuyo fin primordial sea servir de referentes para la toma de decisiones acerca de políticas públicas, rediseño de procesos, reasignación de recursos, asignación de beneficios y reorientación de sistemas de incentivos y consecuencias (MINERD, 2014)

Desde el Pacto Nacional de la Reforma Educativa se plantea la exigencia de garantía de procedimientos de evaluación independiente, objetiva, formativa, integral y

transparente, de manera que a partir de sus resultados se diseñen planes de acompañamiento y formación para el profesorado y estableciendo incentivos para la premiación de la excelencia. También desde el Estatuto Docente (2013) se estima que la evaluación de los docentes se realice en un periodo no mayor de tres años; no obstante, estas evaluaciones se plantean para los docentes del nivel preuniversitario y no para los docentes de educación superior.

Por otro lado, la Ley 139-01 de Educación Ciencia y Tecnología (2013), regulación que posibilita la creación del Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCyT), se encarga de orientar acerca del requerimiento de una evaluación del ejercicio profesional del profesorado universitario. No obstante, dicha regulación no describe la manera en que debe ejecutarse este procedimiento.

Después del diagnóstico realizado por el Ministerio de Educación Superior, que evidenciaba el bajo nivel de calidad de la formación del profesorado a nivel superior, surge la *Normativa para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana (09-15)*. Desde este estamento se trazan las pautas para el rediseño curricular de los programas para la formación en Educación en Inicial, Primaria y Secundaria.

Para 2018, son reconocidas por el MESCyT, como instituciones de educación superior 51 instancias. Para el 2019, únicamente 27 de estas imparten programas para la formación de docentes. Estas instancias son las que han participado en los procedimientos de reforma de sus programas de estudio, tomando en cuenta esta Normativa 09-15. Sin embargo, para el 2021, solo 13 se encontraban desarrollando los programas rediseñados de acuerdo a la *Normativa de Formación de Docente de Calidad en la República Dominicana* y son estas las universidades con las que se trabaja en este estudio

Cada una de estas IES evalúa el desempeño del profesorado. Sin embargo, no se cuenta con datos sobre el proceso que realizan las universidades, ni de las decisiones que toman a la luz de los resultados. También se desconoce si estas evaluaciones guardarían correspondencia con la Normativa de Formación de Docente o si contribuyen con el desarrollo profesional docente.

Dada esta situación se plantea la premisa de que podría no existir unificación de criterios en torno a qué, cuándo y cómo evaluar el desempeño del profesorado en las distintas Instituciones de Educación Superior formadoras de docentes. De ahí, que se concibe la pertinencia de estudiar de manera profunda acerca de los procedimientos de evaluación de las competencias de los profesores formadores de docentes, que posibilite examinar los procesos con que se llevan a cabo estas evaluaciones y el nivel de articulación que tiene este proceso con el desarrollo profesional.

Con las informaciones obtenidas a partir de este estudio, será posible obtener una mirada ampliada de cómo pudiera dirigirse esa evaluación de desempeño y los escenarios requeridos, con la finalidad de que se puedan trazar acciones enfocadas al establecimiento de un sistema de evaluación de desempeño docente articulado con la Normativa de Formación de Docente de Calidad y con el desarrollo profesional del profesorado.

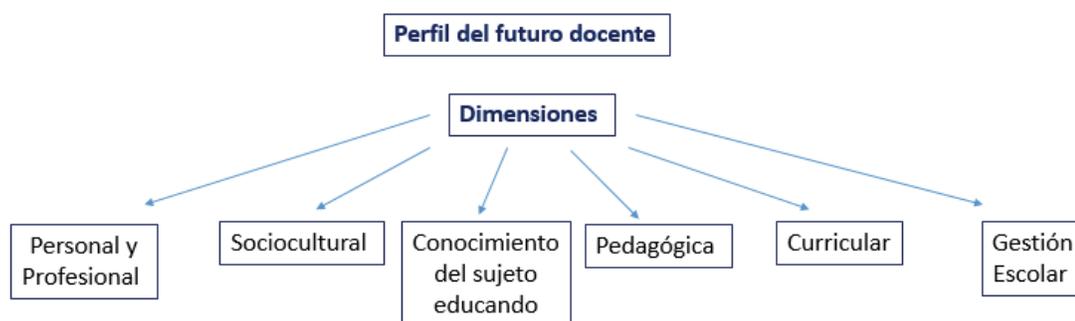
■ 1.04. Justificación del Problema

En el contexto de la enseñanza en la educación superior se realizan evaluaciones del desempeño de los formadores de profesores. Diversos gestores participan en este procedimiento tomando en cuenta diversos criterios. Sin embargo, no existen evidencias sobre los procedimientos que tienen estas universidades de la República Dominicana para ejecutar sus evaluaciones, tampoco cuáles son la toma de decisiones que realizan a partir de los resultados de estas valoraciones.

En el 2015, el Ministerio de Educación Superior Ciencias y Tecnología, eroga la Normativa de Formación de Docente de Calidad. Esta normativa orienta los procedimientos para la formación de los profesores, plantea pautas a las universidades para revisar, actualizar y diseñar planes de estudio bajo el enfoque en competencias. Desde esta regulación se plantea perfilar al novel docente a partir del desarrollo de seis dimensiones. En la Figura 1.03 se pueden apreciar estas dimensiones.

Figura 1.03

Dimensiones que debe desarrollar el futuro docente



Estas seis dimensiones se plantean en la Normativa 09-15

Si desde la Normativa se regula la formación del futuro docente a partir de un enfoque de competencia, cabe cuestionarse, entonces, hasta qué punto este profesorado posee las competencias necesarias para desarrollar estas mismas destrezas y habilidades en otros. Asimismo, habría que preguntarse, de qué manera se evaluará al formador de docentes, si desde la Normativa no se ofrecen directrices para estimar las competencias del profesorado que impartirá los planes de estudios bajo este enfoque.

De cara a este escenario, se hace necesario examinar cómo se evalúan a los profesores en las universidades, cuál es el grado de satisfacción que poseen estos docentes, cuáles son las decisiones que se toman a partir de los resultados de estas estimaciones y cómo se articularía este sistema de evaluación con las competencias planteadas desde la formación de los nuevos docentes y con el desarrollo profesional del profesorado.

PREGUNTAS Y OBJETIVOS

■ 1.05. Preguntas de investigación:

- ¿Cómo se diseña el proceso de evaluación de los formadores de docentes?
- ¿Cuáles son los procedimientos para realizar la evaluación de los formadores de docentes?
- ¿Cuál es el nivel de satisfacción que tienen los actores involucrados en los procesos de las evaluaciones de desempeño?
- ¿Cuáles son las acciones que se ejecutan en las universidades a partir de los resultados de la evaluación de desempeño de los formadores de docentes?
- ¿Cómo debería estructurarse un Sistema de Evaluación de Desempeño para formadores de docentes desde un enfoque de competencia?

Después de esbozadas estas preguntas, y a fin de encontrar respuestas a ellas, desde este estudio se plantean los siguientes objetivos:

■ 1.06. Objetivo General:

Analizar los procesos de evaluación del desempeño de los formadores de docentes en las universidades y la vinculación que tienen estas evaluaciones en el desarrollo profesional docente.

■ 1.07. Objetivos Específicos:

1. Indagar acerca del diseño del sistema de evaluación de los formadores de docentes en las diferentes universidades.
2. Identificar los procedimientos para la aplicación de la evaluación del desempeño de los formadores de docentes.
3. Analizar el nivel de satisfacción que tienen los actores involucrados en los procesos de las evaluaciones de desempeño.
4. Estimar las acciones que se ejecutan en las universidades a partir de los resultados de la evaluación de desempeño.
5. Diseñar una propuesta de Sistema de Evaluación de Desempeño para formadores de docentes desde un enfoque por competencias.

“*Aquella teoría que no encuentre aplicación práctica en la vida,
es una acrobacia del pensamiento*”.

Swami Vivekananda

SEGUNDA PARTE:

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

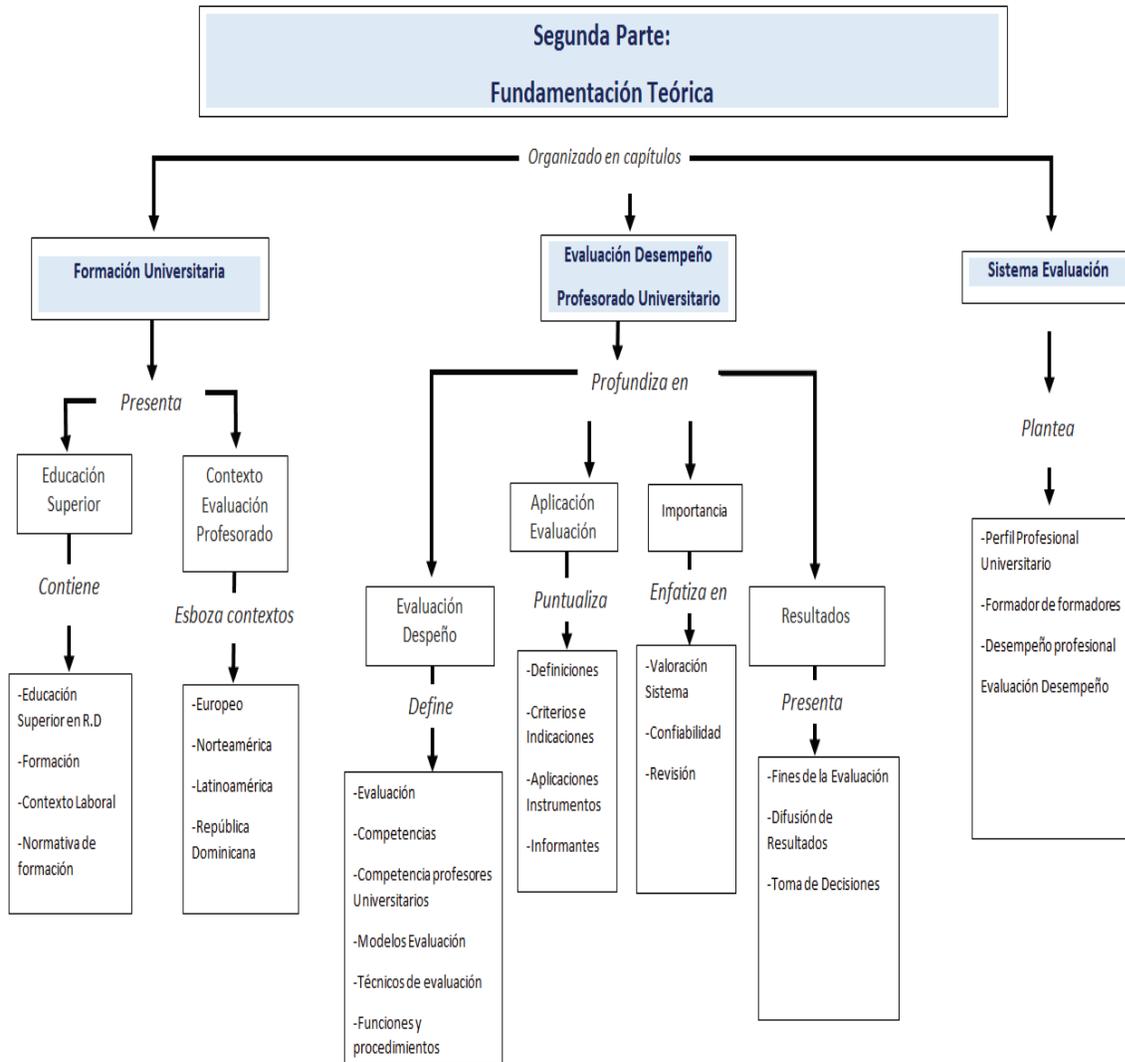
Este apartado se destina al desarrollo del cuerpo teórico de la investigación.

Se encuentra organizado en tres capítulos:

El capítulo 2, titulado *Formación universitaria*, aborda informaciones acerca de la educación superior en la República Dominicana partiendo de un ámbito general para llegar a la formación del profesorado. También, se realiza una contextualización de la evaluación en diferentes ámbitos a nivel mundial para cerrar con el contexto en este país.

En el capítulo 3, *La evaluación del desempeño del profesorado universitario*, se enfoca en las aproximaciones a la conceptualización de la evaluación, la evaluación del profesorado universitario, los modelos de evaluación y los procedimientos para el diseño de evaluaciones. Se plantean, además, las dimensiones, competencias y criterios para la aplicación de las evaluaciones; así como también la importancia del sistema de evaluación y los resultados de este proceso.

En el capítulo 4: *Diseño de un sistema de evaluación*, se describe el perfil del docente universitario, del formador de formadores y se proponen los indicadores y procedimientos con los cuales pueden evaluarse los docentes articulando estos procesos con el desarrollo profesional.



CAPÍTULO 2: FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Para fundamentar esta investigación se han organizado varios capítulos que sustenten de manera teórica estas indagaciones. Este capítulo está organizado en dos subtemas fundamentales. El primero aborda la enseñanza superior en la República Dominicana, iniciando las informaciones por un contexto general del país, para luego abarcar la carrera docente. Se describe cuál es el contexto social de los estudiantes universitarios en el país y el contexto laboral de los formadores, en especial los de docentes. Cierra este primer apartado con una descripción de la *Normativa de Formación de Docente de Calidad de la República Dominicana*.

En el segundo apartado de este mismo capítulo se desarrolla el tema del Contexto de la evaluación del profesorado universitario. Bajo este título se concentra la descripción de cómo es vista la estimación del desempeño docente en diferentes ámbitos internacionales, concluyendo este subcapítulo con el contexto de República Dominicana.

En este mismo capítulo, se realiza una contextualización de la evaluación en diferentes contextos a nivel mundial para cerrar con el contexto en este país.

EDUCACIÓN SUPERIOR

■ 2.01. La Enseñanza Superior en la República Dominicana

En la República Dominicana la enseñanza a nivel superior tiene su origen en la época colonial al momento de ser creada la primera universidad del nuevo mundo. El 28 de octubre de 1538, a través de la bula papal *in apostolatus culmine*, el Papa Paulo III autoriza la instauración de la Real y Pontificia Universidad de Santo Tomás de Aquino, entidad que seguiría el modelo de la Universidad de Alcalá de Henares en España.

Desde 1538 hasta 1961, la Real y Pontificia Universidad de Santo Tomás de Aquino, llamada en la actualidad Universidad Autónoma de Santo Domingo, se mantuvo como la única instancia de enseñanza superior de República Dominicana. Sin embargo, para 1962, se crearon otras instituciones ampliando así las ofertas académicas (*Boletín del Observatorio de Políticas Sociales y Desarrollo, 2019*).

En 1961, con la Ley 5778, la UASD obtiene su autonomía que la transforma en una instancia pública de autogestión mediante la comunidad ilustrada que la constituye. Esta institución atiende cerca de 39 % de toda la matriculación superior a nivel nacional y posee la demanda académica más variadas. Todo esto debido a sus extensiones en 18 campus regionales, en similar cantidad de provincias, situación que le posibilita ofrecer acceso a un elevado número que de otra forma no podría acceder a la educación superior; ya que poseen un relativo bajo costo en la matrícula (*Reseña Histórica de la UASD y Boletín del Observatorio de Políticas Sociales y Desarrollo, 2019*).

Para el 2018, el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MES-CyT) avala a 51 entidades de enseñanza superior. Para la regulación de la educación superior, el país cuenta con el Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, creado con la Ley 139-01, que concede al MESCyT la jurisdicción en todo el sistema, para acreditación, regulación y supervisión de todas las Instituciones de Educación Superior dominicanas (*Observatorio Boletín del Observatorio de Políticas Sociales y Desarrollo, 2019*).

La demanda de formación de educación superior tuvo un incremento amplio en el país a partir de los años 90. De 108, 335 alumnos matriculados para el 1993, se pasó a 286,134 en el 2002, esto significa un incremento de un 260 % en solo diez años. Por otro lado, el nivel de cobertura, de un solo 10% a inicio de los 90; pasó en 2017, a un 60.58

%, con un total de 562, 667 estudiantes universitarios, colocando al país por arriba del promedio de América Latina (50%) y del mundo (38 %) (*Informe general sobre estadísticas de educación superior, MESCyT, 2017*).

De acuerdo al Boletín del Observatorio de Políticas Sociales y Desarrollo (2019), para el 2017, las universidades privadas daban atención al 57 % de la matriculación; mientras que la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) atendía al el 39 % para el año 2017 y la demás población se encontraban distribuidos entre otras universidades más pequeñas que el Estado dominicano financian. Referido con la demografía, la mayor concentración de matrícula a nivel superior está en el rango de edad de 18-30 que viven en zonas urbanas o se trasladan a universidades ubicadas en las franjas metropolitanas de Santiago y Santo Domingo. Además, recientemente acrecentó el método de andragogía de enseñanza superior, en varias instituciones con dedicación a la atención de una población más adulta (*Boletín del Observatorio de Políticas Sociales y Desarrollo, 2019*). De acuerdo al estudio llevado a cabo por Marte y Fabián (2021), las razones de esta población baja de género masculino tienen que ver con la deserción temprana debido a situaciones económicas desfavorables, ya que muchos estudiantes tienen que contribuir económicamente con el hogar. Por otro lado, estadísticamente la población femenina, en edades de 18-25 es mayor.

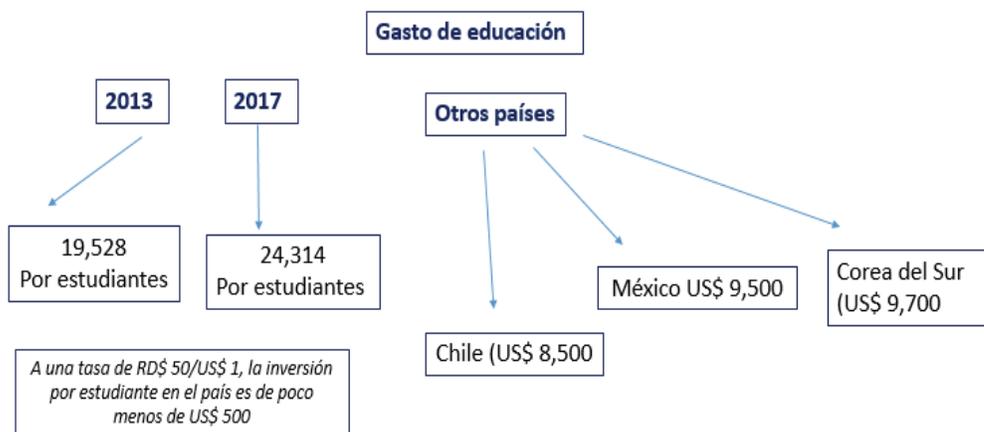
En los momentos actuales, en la República Dominicana y en sentido general, la matriculación en la universidad del sexo femenino sobrepasa a la población masculina; aunque existen carreras con mayor población masculina como las ingenierías, veterinaria, entre otras. En las estadísticas del 2018, las mujeres alcanzaban un 65% de la matriculación. Sin embargo, esta situación ha generado dos preocupaciones. La primera tiene que ver con la poca representación que tiene la mujer en el mercado laboral, evidenciando la inequidad de género a pesar de la preparación de esta. La segunda, presenta la situación

de los pocos hombres que entran o desertan la educación superior (*Boletín del Observatorio de Políticas Sociales y Desarrollo, 2019*).

Tomando como punto de partida la tasa referencia de gasto en educación por país, para el 2017 República Dominicana invierte poco en educación superior. La siguiente Figura permite visualizar esa disparidad.

Figura 2.01

Gastos en educación en República Dominicana al 2017



Se puede comparar en esta Figura la diferencia en gastos en relación a otros países (Observatorio, 2019).

a. Acceso a la enseñanza superior en la República Dominicana

Para el ingreso a las diferentes carreras universitarias en el país, además, de la entrega de documentos legales, los estudiantes requieren pasar la Prueba de Orientación y Medición Académica (POMA). Se trata de una prueba diagnóstica de aptitud que aplica el MESCyT con los fines de identificar las fortalezas y necesidades de los estudiantes de nuevo ingreso y remitirlos a cursos de nivelación a quienes lo requieran. Se aplica para estudiantes de Licenciatura e ingeniería.

De acuerdo a las Memorias del MESCyT de 2017, ese año, de 48,758 estudiantes fueron evaluados con la prueba diagnóstica en 41 Instituciones de Educación Superior e institutos de educación superior y de estos aprobaron 34,249, para un 70.78% . La universidad con mayor número de incremento en la matrícula fue la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) con una matriculación de 44% de estudiantes.

Los contenidos que se evalúan en la prueba POMA son: Conceptos verbales o palabras, Conceptos matemáticos o numéricos, Estructuras perceptivas o figuras, Conceptos de Ciencias Naturales, Conceptos de Ciencias Sociales y Valoración de Comportamientos Humanos. La valoración que el estudiante debe lograr en la Prueba POMA, será mayor o igual a 450 puntos (MESCyT, 2017).

b. Acceso a la carrera de Educación en la República Dominicana

Para las carreras de educación, además de haber superado la Prueba POMA, los ingresantes aplican para la Prueba de Aptitud Académica (PAA) del College Board de Puerto Rico. Este examen se destina para los estudiantes interesados en ingresar a una de las carreras de Educación rediseñadas bajo la Normativa de Formación de Docente de Calidad en la República Dominicana (09-15). Un requisito fundamental para recibir la Prueba PAA, es haber pasado la Prueba de Orientación y Medición Académica (POMA) con la puntuación criterio establecida (MESCyT, 2017).

Esta prueba inició se aplicó por primera vez el 14 de diciembre de 2016 y se sigue aplicando hasta la fecha, a candidatos interesados en formarse en las carreras de Educación en las universidades del país. En agosto de 2017, el total de estudiantes evaluados fue de 12, 949 postulantes, de estos solo aprobaron 1,653 (MESCyT, 2017).

De acuerdo a la *Guía para la Prueba de Aptitud Académica (PAA)* del College Board, los estudiantes son evaluados en tres aspectos relevantes del desarrollo cognoscitivo: razonamiento lógico-matemático, razonamiento verbal y lectura crítica y la redacción en español. Enfatiza dicho documento que no se trata de una prueba cognoscitiva; sino más bien un ejercicio que estima lo que el alumno tiene capacidad de realizar con el conocimiento obtenido en sus años de estudios (Guía de estudio para presentar la Prueba de Aptitud Académica, 2014).

■ 2.02. Contexto social del estudiante universitario en República Dominicana

En la República Dominicana, los jóvenes en las edades de los 15 y 29 años de edad, se constituyen aproximadamente en el 26.8% de la población total. Estos jóvenes residen principalmente en zonas urbanas (68.4%) de la región metropolitana y la región norte del país. La población en edades extendidas por los 19 y 24 años es la más numerosa, constituyéndose en el 42.2% del total de la población joven (EDUCA, 2017)

De acuerdo a lo que se proyectaba como crecimiento de la población para 2019, los jóvenes entre 15 y 24 años constituían el 17.98 % de total de la población total del país: 50.3% de sexo masculino y el 49.7 % femenino. Según la Oficina Nacional de Estadísticas (2019), estos jóvenes dedican su tiempo de ocio a ver televisión, compartir con los amigos, la lectura y la exploración a través del Internet. A diferencia de las mujeres, el sexo masculino emplea más días en la semana que ellas a la práctica de deportes, convivir con amigos y concurrir a lugares de diversión. Por otro lado, la población juvenil poseía una enorme intervención en las acciones religiosas y de lectura (ONE, 2019, p.2).

Por otro lado, aunque la República Dominicana ha realizado esfuerzos por elevar los niveles de calidad educativa; los resultados en PISA 2015, última prueba internacional de en la cual participó el país, muestra evidencias de las debilidades del sistema educativo. En este sentido, el país quedó en último lugar en las pruebas de ciencias y matemáticas entre 72 países, y se colocó entre los últimos cinco lugares en las pruebas de lectura (OCDE, 2016; EDUCA, 2017).

Asimismo, para finalizar el nivel Secundario y acceder al nivel superior, los estudiantes deben superar las Pruebas Nacionales. Para el 2019, de acuerdo a un comunicado de prensa del MINERD, 81,191 alumnos superaron la modalidad general las Pruebas Nacionales del nivel Media, de un total de 112,691 alumnos, lo que representa un 72.05 %; al tiempo que en las modalidades Técnico-Profesional y Artes, lo lograron 15,773 de 19,532 para un total de 80.75 %. Este dato evidencia un ligero incremento en los promovidos en 2016, en los cuales el 32% de los estudiantes de 6to de Secundaria que tomaron la prueba en 2016, la reprobó (MINERD, 2017).

Muchos de estos jóvenes, potenciales candidatos a la formación superior, no ingresan a las universidades por una inserción temprana al mercado laboral. Gran parte de la juventud dominicana pertenece a un contexto social que revela condiciones de disparidad de oportunidades, inequidad territorial, el resultado de la cultura y las perspectivas de la familia y el contexto primario de estos estudiantes (*Boletín del Observatorio de Políticas Sociales y Desarrollo, 2019*).

También existen diferentes factores que intervienen en la no inserción de los jóvenes a la educación superior. Dentro de estos se señalan las dificultades con el traslado, la inseguridad ciudadana, el distanciamiento y el pago de variados pasajes para estar en

la institución, el acoso de que muchas veces son objetos las universitarias, la limitación de equilibrar la vida laboral y los estudios. Se considera que el 35 % de los universitarios en República Dominicana participan del mundo laboral. Por otro lado, el alumnado de la zona del Gran Santo Domingo representa el 53% de la matriculación de las universidades (299 853), a esta región les siguen las del Cibao Norte y Cibao Sur, lo que dejar ver la preeminencia de los contextos urbanos en la enseñanza superior (*Boletín del Observatorio de Políticas Sociales y Desarrollo, 2019*).

Según el estudio diagnóstico 2009- 2011 realizado por el MESCyT, los jóvenes que acceden a la carrera de educación vienen de hogares de escasos recursos, más del 75% de esos viven en familias con ingreso entre 4,000 y 9,000 pesos mensuales, calculado al 58, como ese encuentra en estos momentos (agosto, 2020) se estaría hablando de 69 a 155 dólares. Se evidencia, además, un bajo nivel escolar de los padres, más del 70% no superó el nivel Primario y la generalidad de estos jóvenes trabajan y estudian al mismo tiempo para cubrir sus estudios.

Según Figuerero (2016) los alumnos que accede a la Licenciatura de Educación se han incrementado con el tiempo; no obstante, muchos de estos estudiantes no poseen con las habilidades necesarias para alcanzar el dominio de contenidos que se precisan a lo largo de su formación docente, esto se evidencia en pobres conocimientos y competencias fragmentadas.

■ 2.03. Formación del profesorado en la República Dominicana

En la República Dominicana la formación de maestros inicia con la creación de la Escuela Normal Preparatoria por Eugenio María de Hostos en 1886. Esta formación normalista estuvo salpicada por sucesos políticos desde antes de su comienzo oficial en

1880 y tuvo cierto rechazo para una élite de la sociedad, ya que Hostos inspiró su enseñanza en un enfoque dentro de la corriente filosófica positivista y con un carácter laico. Más adelante, el 3 de noviembre de 1881, este tipo de educación se extendió a la mujer, bajo la coordinación de Salomé Ureña, esposa de Francisco Henríquez y Carvajal, con el establecimiento del Instituto de Señoritas de Santo Domingo (Colón-Rosa, 2011 p. 21).

En la primera fase del funcionamiento, las escuelas normales se vieron debilitadas a partir de los periodos de gobierno del presidente déspota Ulises Heureaux en la última década del siglo diecinueve. Esto provocó que a comienzo del siglo veinte, a pesar de los buenos frutos de estas instituciones, prácticamente desaparecieran. Estas instituciones reaparecen en el ocaso de la dictadura de Rafael Leónidas Trujillo Molina, pero con una orientación ideológica diferente a la original, dando respuesta a la realidad política de la época (De los Santos, 2008).

A partir de los años 50, desde la Legislación Educativa en la República Dominicana se plantea la Orden Ejecutiva 145 que colocó en vigor las siguientes leyes: Ley para la Dirección de la Enseñanza Pública, Ley para la Enseñanza Universitaria, Ley Orgánica de Enseñanza Pública, Ley General de Estudios y Ley sobre el Seminario Conciliar. La Ley Orgánica de Enseñanza Pública instituyó cuatro áreas, dentro de estas la normalista, que envuelve las carreras requeridas para el magisterio y el profesorado (*Informe sobre las Políticas Nacionales de Educación República Dominicana*, OCDE, 2008, p.18).

Para los años 70 se realizaron diferentes reformas, entre ellas, el convenio interuniversitario de 1973, a través del cual se convenía que las universidades se encargarían de la formación de los docentes de nivel Medio (secundario, ESO) (OCDE, 2008). Pero con los años, surgieron también universidades de carácter privado que fueron incorporando la

Licenciatura de Educación en sus programas de estudio, para dar atención la formación de profesores del nivel Medio (OEI, 2003). No obstante, la demanda de maestros en el país era tan alta, que el sistema educativo dominicano tuvo que integrar a bachilleres para ejercer las tareas de docentes.

Para los años finales de los ochenta se genera una crisis que refleja el bajo nivel de los procesos educativos y es a partir de la Conferencia Mundial *Educación Para Todos*, en Jomtien, Tailandia, donde se plantea la enunciación del Plan Decenal de Educación (1992-2001), cuya finalidad era la de acrecentar el desarrollo y la mejora de la educación dominicana y, desde ese proceso, se constituye el Primer Programa de Mejoramiento de la Educación Básica, que comienza con el Proyecto de Desarrollo de la Educación Primaria – PRODEP- 1992-1998), ejecutado en distintas Instituciones de Educación Superior y destinado particularmente a Maestros Normales y financiado con un prestación del Banco Mundial. Además, para el 1993 comienza el programa de Profesionalización de Maestros Bachilleres en Servicio–PPMB-, con el soporte de un empréstito del Banco Interamericano de Desarrollo- BID- al gobierno dominicano. Este programa fue ejecutado en las cinco Escuelas Normales y en trece instituciones formadoras del país (OEI, 2003).

Con el Decreto N° 427-00, del año 2000, las Escuelas Normales pasaron a ser el Instituto Superior de Formación Docente. Estos recintos comenzaron el programa regular de Formación Inicial de Maestros de Educación Básica- FIMEB-, con un total de 84 créditos y con el nivel de Secundaria como requerimiento para ingresar. Estos programas contribuyeron con el fortalecimiento de la carrera docente; pero también crea la necesidad de la formación permanente, así que cumpliendo lo establecido en la Ley General de Educación 66'97 se crea el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magiste-

rio- INAFOCAM, con la finalidad de establecer las actividades de formación y capacitación de los recursos humanos que demanda el sistema educativo (OEI, 2003).

Después de los hechos anteriores, los planes de formación docente han pasado por reformas y procesos de rediseño avalados estos en diferentes ordenanzas: 3'97, 4'97 y 6'99 para el Profesorado en Educación Básica, Física e Inicial, respectivamente. Y la ordenanza 7'99 para que estos programas de profesorado con el agregado de los créditos correspondiente pasen a la Licenciatura.

En los momentos actuales República Dominicana cuenta con 27 universidades dedicada a la formación en la carrera de Educación. Sin embargo, desde la nueva normativa que se instaura (09'15) se plantea la necesidad de cumplir con una mayor profesionalización del profesorado en las Instituciones de Educación Superior. Esto ha implicado mayores niveles de exigencias para el estudiantado, el profesorado y los IES que imparten los programas, que exigen, además, el rediseño de sus programas de estudio y planificación de materias de las licenciaturas en educación desde una orientación de competencias, escenario que conlleva a considerar las estructuras instauradas en las facultades de educación de las instituciones (Matos, 2018).

De acuerdo a Matos (2018), el rediseño de los programas de formación conlleva, también, el entrenamiento y capacitación del profesorado universitario que ejecuta estos programas sobre las nuevas estrategias, actividades, recursos y sistemas de evaluación que deben plantearse en el aula para desarrollar en los futuros maestros las competencias señaladas en su perfil de egreso.

a. Plan de Inducción en República Dominicana

Como una manera también de fortalecer los procesos de formación de los docentes, una vez que salen de la universidad, en la República Dominicana se ha venido

implementando el Plan de Inducción a Docente que ingresa por primera vez al sistema. Esta acción ha tenido como antecedente un Programa de Apoyo al Fortalecimiento de la Profesión Docente, que se desarrollaron en conjunto con el Ministerio de Educación, Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) y el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) (Andújar, 2015). Desde el marco de este programa, se realizaron visitas exploratorias a Chile y Argentina y se diseñó un documento orientativo para la inducción.

Otras acciones también vinculadas con este programa los fueron la recopilación de documentos actualizados sobre tema la creación del espacio web *Comparte Docente*, la colocación de un proyecto inicial piloto en San Pedro de Macorís, en la región este de la República Dominicana, concentrado en el primer ciclo del Nivel Básico y la capacitación a coordinadores pedagógicos de escuelas de esa zona en el Taller de Acompañamiento a Docentes Principiantes (Andújar, 2015). Estas primeras iniciativas no tuvieron muchas repercusiones, ya que se vieron afectadas por decisiones políticas de estado, dentro de esto la detención de nuevos nombramientos de profesores.

Otra segunda iniciativa fue la ejecutada bajo la consultoría de la asesora de Colombia, Gloria Calvo, a principio de 2013. Esta consulta se centró en diversas instituciones articuladas a la formación docente y al sistema educativo dominicano. Para esto se diseñó y organizó un Taller Consultivo sobre la Inserción Profesional de Docentes Principiantes en República Dominicana organizado por la OEI, el INAFOCAM y el MINERD. A la luz de esta consulta se realizaron sugerencias relevantes articuladas con toma de decisiones para la operativación de un programa de inducción (Andújar, 2015).

Quizás no se pueda hablar de inducción propiamente dicha en República Dominicana hasta el 2015, al iniciarse el año escolar 2015-2016, cuando comenzó el programa INDUCTIO con el objetivo de favorecer el mejoramiento de la práctica de aprendizaje-enseñanza de los profesores principiantes a fin de alcanzar los resultados académicos anhelados en los estudiantes (Jáspez & Sánchez-Moreno, 2019).

De acuerdo a Jáspez y Sánchez-Moreno (2019), este proyecto consistió en plan piloto de inducción a los profesores que capacitó y acompañó de manera simultánea a 45 mentores y a 363 profesores noveles de 36 Distritos Escolares de las 18 Regionales Educativas de República Dominicana.

INDUCTIO fue una iniciativa del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), dependencia del Ministerio de Educación de la República Dominicana que a la vez financió el desarrollo de este programa piloto de inducción docente del profesorado principiante. Esta iniciativa se desarrolló bajo la responsabilidad operativa del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) y de especialistas de la Universidad de Sevilla (España) (Jáspez & Sánchez-Moreno, 2019, p.9).

Este programa INDUCTIO estaba constituido por diversos componentes formativos, dentro de estos son relevantes mencionar la mentoría, los seminarios formativos presenciales y online, los círculos de aprendizaje y un portal con recursos digitales (Marcelo & Vaillant, 2017, p. 1243).

Para el 2018, se llevó a cabo el segundo Programa Nacional de Inducción a Docentes de Nuevo Ingreso de la República Dominicana. Este plan se asume como política educativa estatal con la finalidad de preparar la iniciación, adaptación e integración a

través del acompañamiento y la capacitación a los profesores que ingresan por primera vez al sistema educativo al mundo laboral. Desde esta segunda ronda, se plantea como propósito principal favorecer el desarrollo de las competencias pedagógicas en las cuatro dimensiones planteadas en Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente del Ministerio de Educación (Jáspez & Sánchez-Moreno, 2019, p.10). En la siguiente Figura se presenta en número los actores involucrados en este proceso.

Figura 2.02

Actores involucrados en la segunda cohorte del programa de inducción



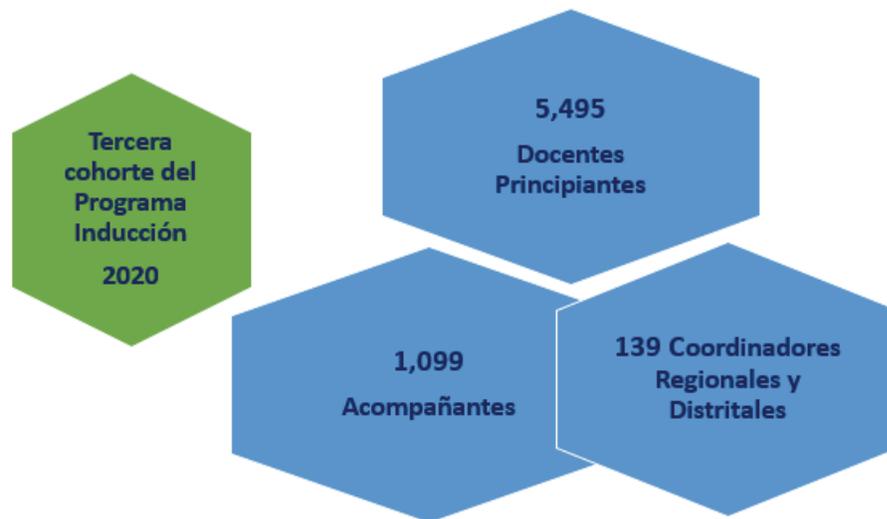
Datos tomados del INAFOCAM, 2018

Finalmente, en enero de 2020 inició la tercera cohorte del Programa de Inducción. Este programa se puso en marcha con la coordinación del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) y la Universidad de Sevilla, España.

La siguiente Figura presenta los datos de los actores que participaron en esta etapa.

Figura 2.03

Actores involucrados en la tercera cohorte del programa de inducción



Datos tomados del INAFOCAM, 2020

Estudios realizados acerca de los procedimientos de inducción en la República Dominicana, han puesto en evidencias que los maestros que han pasado por un proceso de inducción entienden la profesión como un proceso de seguir aprendiendo, reducen sus problemas iniciales, controlan sus niveles; ya que entienden y responden mucho mejor al ámbito particular de sus centros educativos, dándoles la oportunidad de acrecentar sus saberes y sus destrezas para enseñar, además, de cómo compartirlas con otros de sus compañeros (Marcelo, Gallego - Domínguez & Mayor, 2016; Marcelo, Burgos, Murillo & Gallego - Domínguez, 2016 y Jáspez & Sánchez-Moreno, 2019).

■ 2.04 Contexto laboral del formador de formadores en la República Dominicana

En República Dominicana, el profesor universitario tiene múltiples limitaciones, una de las principales tiene que ver con el pluriempleo, actividad ésta que le dificulta crear lazos fuertes con una institución y con las acciones que esta deba desarrollar. Para el 2019, se registraban en el país 20,291 profesores universitarios, de los cuales solo el 10% estaba contratado a tiempo completo, solo el 3.94% título de doctor y solo un 3.1% desarrollaban actividades de investigación (*Boletín del Observatorio de Políticas Sociales y Desarrollo, 2019*).

Otro dato que se reporta, de la formación de los profesores de educación superior, es la precariedad para capacitarse en el país, lo que ha implicado la formación en el extranjero y para lo cual el MESCyT ha realizado convenio con diversas Instituciones de Educación Superior de Europa, Norteamérica, Asia y Latinoamérica.

La investigación es otra de las tareas pendientes en torno al profesorado universitario dominicano. Aunque en el MESCyT, se cuenta con fondos concursables que destinado a la investigación, los estudios siguen siendo limitados. De acuerdo a Ferrán (2019) el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología estimula los trabajos de investigación en centros especializados y de educación superior, asignando un porcentaje de 1.6 % de su presupuesto ministerial. Sin embargo, esto no se ha reflejado en la cantidad de investigaciones que se realizan.

En cuanto a las características del profesor universitario dominicano, se puede decir que posee unos valores fuertes vinculados con la ética, vocación y responsabilidad.

Además, ha desarrollado competencias comunicativas y asume un compromiso social en las tareas que ejecuta. Posee también conocimiento en el área que enseña, relaciona teorías y práctica y mantiene buenas relaciones con sus estudiantes (Belando & Tavarez, 2016).

Para entrar al sistema educativo público de la República Dominicana se requiere pasar un concurso de oposición reglamentado por el Ministerio de Educación. Sin embargo, para ser docente universitario, solo dos universidades del país tienen como requisito el concurso de oposición.

Estas generalidades de los docentes universitarios explicadas con anterioridad, también son aplicables a los formadores de docentes; sin embargo, existen algunas particularidades que se precisan explicar y que se enmarcan bajo los procesos de revisión de los programas de cara a la aplicación de Normativa para la Formación de Docente de Calidad.

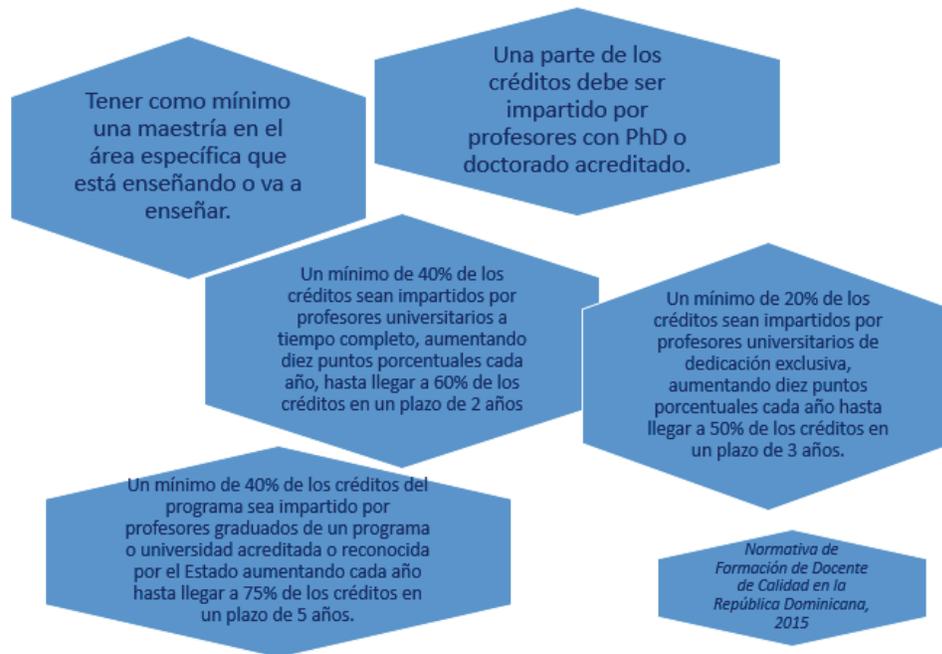
Para el 2017, del personal profesoral de las universidades, menos de un 60% tenía grado de maestría o doctorado, muchos de ellos en ramas no vinculadas a la materia que imparten y solo el 2% poseía un doctorado. Para el 2018, este porcentaje creció a un 3.5% con título de doctorado y el 57.1% título de maestría. Y se aprecian iniciativas significativas como las del 2020, cuando el CONESCYT aprobó que fueran aceptados a la Carrera Nacional de Investigadores, 392 profesionales de las áreas científicas y tecnológicas, quienes fueron elegidos después de haber participado en una evaluación rigurosa de su trayecto de investigación, académico y profesional (MESCYT, 2020).

Era complejo en el contexto local lograr la cantidad de doctores, o de docentes con maestrías que debían integrar las Instituciones de Educación Superior, de acuerdo a la

normativa; fue por ello que se recurrió al contrato de profesorado extranjero que contribuyera con conocimiento, calidad y que aportaría en la producción de recursos y en investigación. Para cumplir con esto, se realizó una convocatoria para la elección y contratación con financiamiento de profesores de alta calificación. Esta convocatoria a Profesores de Alta Calificación (PAC) fue una iniciativa entre dos ministerios MESCyT-MINERD. Esto requería que los profesores extranjeros contratados se insertaran a corto y medio plazo, con asignación exclusiva, en universidades que precisen de sus servicios, para así cumplir con los requerimientos de titulación del profesorado, instituidas en la Normativa 09-15 (MESCyT 2020).

A este programa se postularon 4,470 profesores de diferentes países, pero solamente fueron electos 653 docentes. No obstante, esto ha generado grandes controversias, ya que estos docentes tienen un salario de 4,000 y 5,000 dólares mensuales, muy por encima de los profesores dominicanos. A lo anterior se le agrega la necesidad de inducirlos apropiadamente al escenario cultural, social y académico de la República Dominicana, ya que se ha observado las dificultades que presentan estos profesores para adaptarse a la realidad del país; además, de que muchos de estos docentes que se contrataron se evidencian un profundo dominio de sus conocimientos científicos; sin embargo, su formación pedagógica no fue la más apropiada (MESCyT 2020).

A modo de cierre, desde la Normativa de Formación de Docente de Calidad en la República Dominicana, se exige que formadores docentes posean un perfil que dé respuesta a este reglamento. De ahí que parte de las exigencias que se les hacen a las universidades se encuentran las siguientes (Normativa de Formación de Docente de Calidad en la República Dominicana, 2015,p.19):

Figura 2.03.*Requerimientos de la Normativa de Formación de Docente 09-15***Requerimientos de la Normativa de Formación de Docente 09-15**

En síntesis, se plantea desde el MESCyT, que los formadores de formadores sean formados por sus instituciones para que así posean los conocimientos y habilidades adecuados para poder llevar al aula universitaria una docencia desde el enfoque de competencias.

■ 2.05. Normativa para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana

Debido a la articulación que existe entre la formación de los docentes y esta normativa, se considera necesario describirla con mayor nivel de detalles. El 9 de diciembre de 2015, el Ministerio de Educación Ciencias y Tecnología (MESCyT), a partir de lo acordado en el Pacto Nacional para la Reforma Educativa, pone en vigencia la Normativa para la Formación de Docente de Calidad, como una forma de “adecuar y hacer coherentes

los programas de formación...” (2015, p. 4). Desde este órgano regulador se dictamina que deben ser readecuados los planes de estudio para la profesionalización del profesorado ofreciendo respuesta al perfil del maestro que se define en el Consejo Nacional de Educación (2015, p.5).

Desde la normativa se esboza describe seis (6) dimensiones que se desglosan luego en competencias. En la Tabla 2.01 se describen de forma breve estas dimensiones.

Tabla 2.01.

*Definiciones de las Dimensiones de la formación docente.
Normativa para la Formación de Docente de Calidad en
la República Dominicana (MESCyT, 2015)*

| Dimensiones | Descripción |
|--|--|
| Desarrollo Personal y Profesional | Referida a las competencias que todo profesor debe tener en relación al compromiso ético y profesional que implica su profesión. |
| Sociocultural | Relacionada con las competencias que debe tener el docente, vinculada con su rol en la sociedad. |
| Conocimiento del sujeto educando | Competencias que tiene que tener el profesor en relación al conocimiento del desarrollo físico, biológico, cognitivo, social y emocional de los estudiantes. |
| Pedagógica | Distintas competencias que debe tener el docente en lo relativo a la comprensión y desarrollo de los diferentes factores involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje. |
| Curricular | Corresponde a las competencias relacionadas al conocimiento y aplicación de los contenidos del currículo nacional de acuerdo al ciclo, nivel educativo y modalidad donde ejercerá la docencia. |
| Gestión Escolar | Competencias de los docentes en su proceso de apoyo a la gestión escolar, tanto a nivel personal como a nivel de sus estudiantes. |

Se puede observar en la Tabla 2.01, que esta normativa establece las competencias en seis dimensiones, procurando que éstas sean las que pudieran desarrollar los formadores en los futuros profesores. Aunque las competencias que definen estas dimensiones

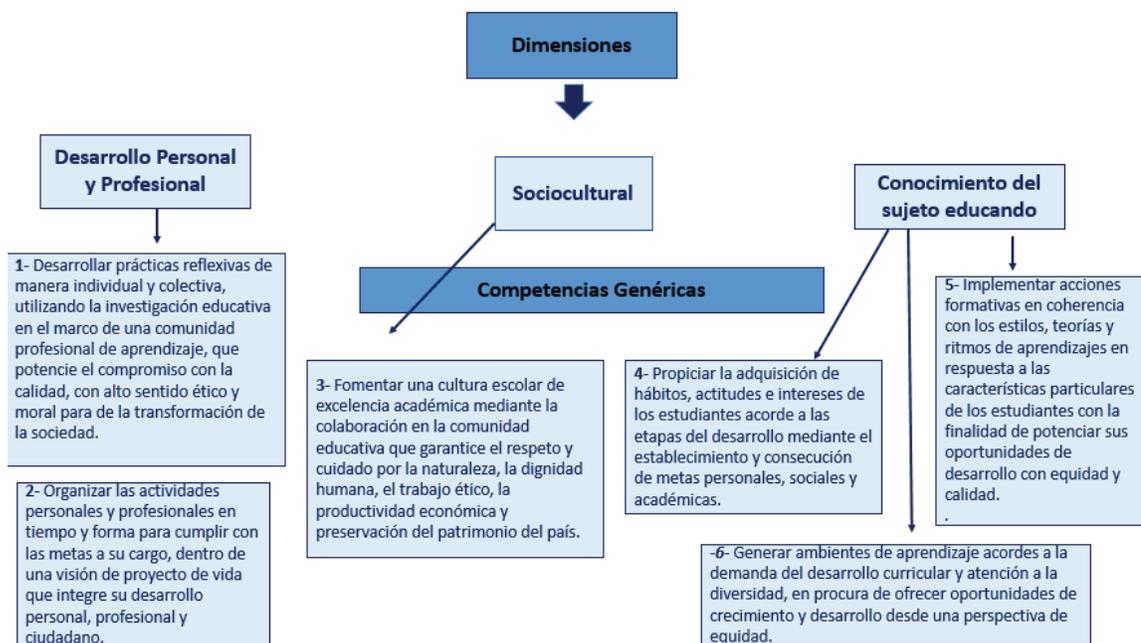
están más dirigidas al profesorado de los diferentes niveles educativos de los centros escolares, son las aptitudes y actitudes que deben desarrollar los formadores en ellos; por lo tanto, se considera relevante que estas sean también pudiesen ser exigidas en el profesorado universitario, pues, ¿cómo podrían formar en esas competencias a los futuros docentes si sus formadores no cuentan con estas?

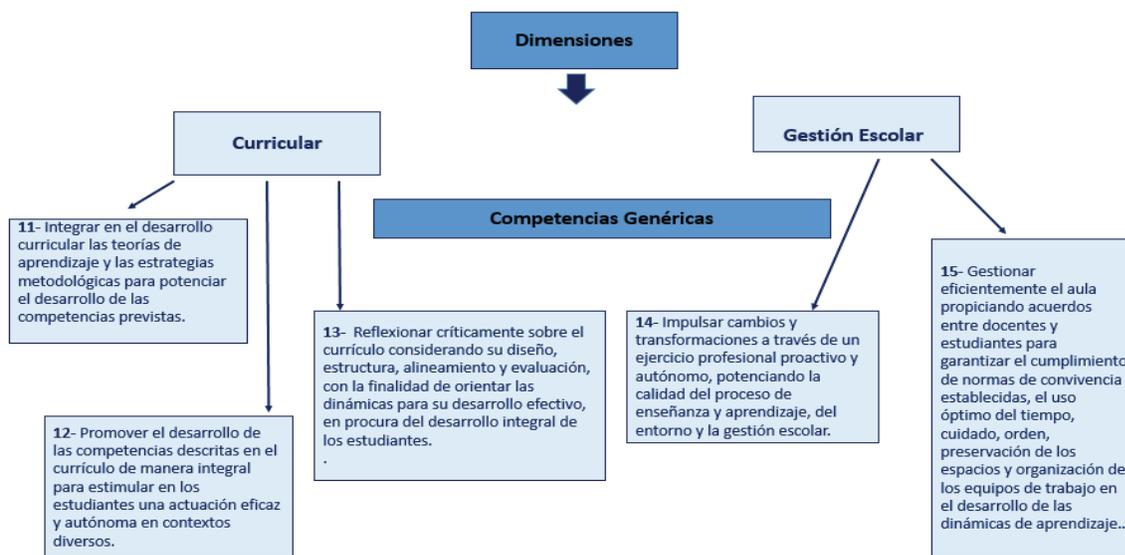
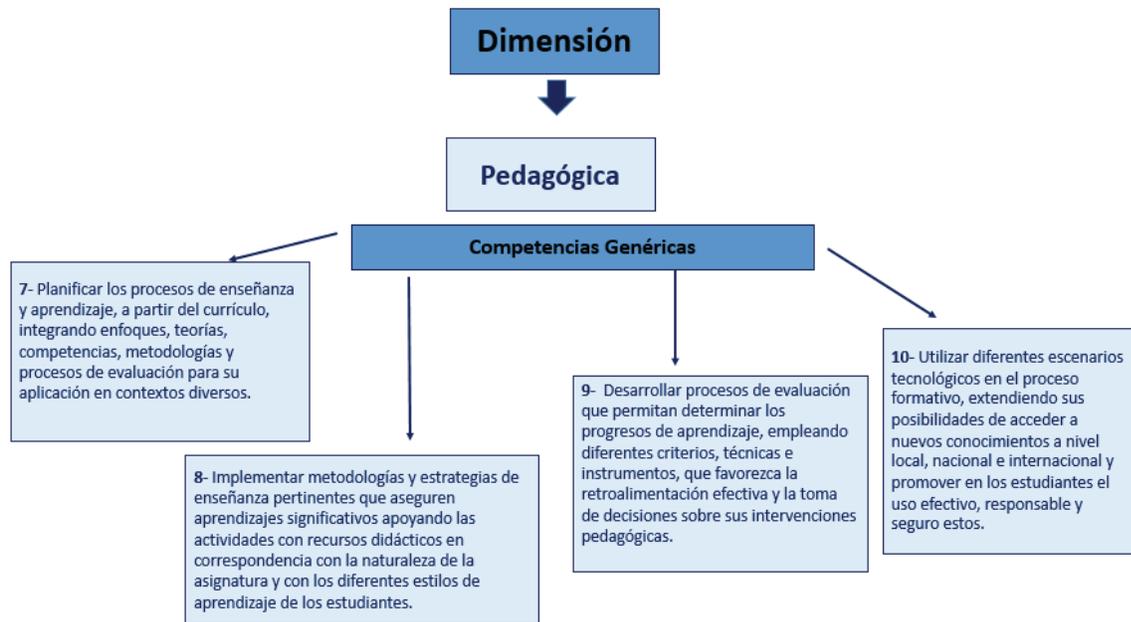
2.06. Competencias a desarrollar en la formación docente

En cuanto a las competencias que deben adquirir los futuros profesores, en una primera versión de la Normativa se presentan 71, emanadas de las dimensiones. No obstante, en consideraciones ulteriores, el MESCyT simplificó estas competencias en 15 y las ha llamado genéricas. A continuación, se presenta en las siguientes Figura estas competencias genéricas.

Figura 2.04

Desglose de las dimensiones y competencias genéricas de la formación docente en la República Dominicana. (MESCyT, 2015)

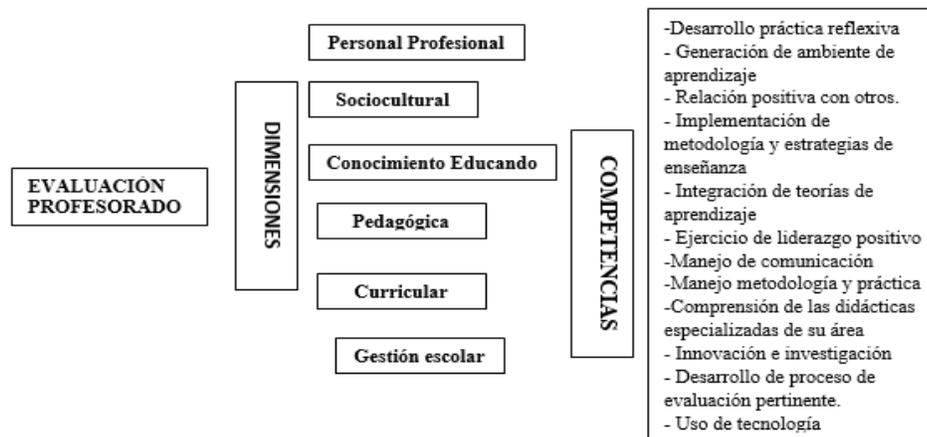




Para una mejor comprensión, de cómo se articularían estas dimensiones y competencias con los procedimientos de evaluación de desempeño de los profesores, se presenta la siguiente Figura, a modo de organizar con mayor precisión estas ideas.

Figura 2.05.

Articulación dimensiones y competencias de la formación docente con la evaluación docente (MESCyT, 2015)



Al observar la Figura 2.05, se puede destacar que muchos de los aspectos que se evidencian en las dimensiones y las competencias podrían estar presentes en los instrumentos de valoración del desempeño de los formadores de futuros profesores. De ahí la importancia de profundizar hasta qué punto el proceso evaluativo proporciona informaciones sobre estas competencias y si esto repercute en el desarrollo profesional.

Un elemento importante enfatizado en la Normativa, es el perfil del profesorado de los planes de estudio de formación docente. Recalca en este sentido esta regulación, que: un plan de estudio de formación de profesores de calidad precisa de un equipo de docentes universitarios del más alto nivel que pueda desarrollar en los estudiantes las destrezas y habilidades que se necesitan en un educador del siglo XXI, respondiendo al perfil esbozado en la Normativa.

Estas pautas planteadas en la normativa hacen que se tenga que considerar una evaluación del formador de otros docentes, para estimar hasta qué punto pueden cumplir con este perfil, pero sobre todo ser capaces de desarrollar en otros esas capacidades.

CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

■ 2.07. Contexto europeo

Aunque el contexto europeo es amplio, se centrará este apartado en los datos que han sido analizados en las investigaciones de algunos países de este continente y que enfatizan los aspectos de la evaluación del desempeño del profesor universitario que están más vinculados con el presente estudio.

a. España

Para entender un poco el sistema de la evaluación del profesorado universitario en España, se da una mirada a los aportes realizados por Castro, Navarro y Blanco (2020). Estos autores señalan que existen unos acuerdos generalizados en identificar una estructura multidimensional de los instrumentos de evaluación de los estudiantes acerca del ejercicio docente, que pudieran encaminarse a evidenciar los diversos aspectos que precisan la buena práctica docente y que suministrarían informaciones útiles para la valoración formativa.

Para evaluar al profesorado y con fines de acreditación, en España se cuenta con el Programa DOCENTIA, sistema que parte de los lineamientos de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), desde estas directrices, cada universidades de España, ejecutan sus modelos propios de evaluación del ejercicio docente (Universidad Complutense, 2021).

La finalidad que tiene este programa de Docentia es acompañar al profesorado para guiarle en su ejercicio docente. Con este tipo de programa se estimula a los profesores, ya que si logran calificaciones muy positivas o excelentes, puedan contar con algún

incentivo de carácter económico, además de acciones que contribuyan con su desarrollo profesional (Martín, 2021).

Un elemento novedoso que agrega Docentia, en su convocatoria de 2021, según Martín (2021), es la introducción de una encuesta para ser trabajada por los alumnos en la que ellos pueden expresar, de manera abierta, comentarios sobre su valoración del docente; aspecto este que aporta datos adicionales que dan explicación más amplias de una determinada respuesta.

b. Inglaterra

Desde este país se explora la manera en que se evalúa en la Universidad de Oxford. En esta institución la valoración del profesorado universitario se realiza a través de un cuestionario de opinión; con este instrumento se valora la experiencia del alumnado y el grado de satisfacción que tiene este con el ejercicio del docente. Según Osorio Valdés (2020) existe un cuestionario distinto para cada nivel grado, posgrado y formación en investigación. En grado se evalúan las siguientes dimensiones: calidad de la enseñanza; claridad en las metas y objetivos; evaluaciones apropiadas; carga laboral; habilidades generales y motivación. Mientras que en el de posgrados, el cuestionario se estima el sistema de evaluación utilizados por el profesor, cantidad de trabajo asignado vs esfuerzo que implica, motivación y recursos utilizados y para la formación en investigación se estima las dimensiones de supervisión; seguimiento; infraestructura del departamento; clima intelectual y consciencia sobre la evaluación (Osorio Valdés, 2020).

c. Portugal

Según Do Vale (2020) la evaluación del desempeño de los profesores en las instituciones de educación superior (IES), se realizan después de la recopilación y el análisis

de datos sobre sus competencias; todo ello tomando en cuenta las acciones articuladas con las estrategias y objetivos de la institución. Se parte de la premisa de que, los docentes son recursos humanos clave en cualquiera de las universidades, por eso los procedimientos de evaluación son especialmente relevantes.

Un elemento importante que destaca Do Vale (2020) es que las tareas que realizan los docentes universitarios son diversas, por lo tanto deben ser evaluadas desde todas sus dimensiones; no solo desde el punto de vista pedagógico. De ahí que plantea este autor que debe ser vista desde punto de vista científico y desde una mirada articulada con la misión de la organización.

Haciendo énfasis en el aspecto científico, se plantea desde el contexto de Portugal que los docentes de educación superior deben ser evaluados en acciones en las cuales se observen publicaciones científicas, no como una acción obligatoria, pero sí con una naturaleza complementaria.

Se aborda también desde este contexto una tercera misión de la evaluación del profesorado. De acuerdo a Secundo, Pérez, Martinaitis e Leitnez (2017), la tercera misión tiene que ver con la generalización, valorización y utilización del conocimiento.

Según Do Vale (2020) estas actividades tienen que ver con acciones culturales, como exposiciones, actividades artísticas; actividades deportivas, voluntariado, movilidad internacional, consultoría, apoyo a instituciones, entre otros.

Desde un estudio realizado por Sin, Tavares y Cardoso (2019), en el cual participaron 36 universidades portuguesas, se pudo evidenciar que existe una gran preocupación de las diversas universidades del país por esta tercera misión y esto se está articulando con sus sistemas de garantía de calidad. Lo anterior se debe a que, la Agência de Acreditação e Avaliação do Ensino Superior (A3ES) en Portugal aporta directrices para estos

fines, garantizando acreditación a las universidades que desarrollan las tres vertientes: la enseñanza, la investigación científica y el desarrollo de acciones en las comunidades (Do Vale, 2020).

■ 2.08. Contexto norteamericano

a. California

Desde la *Guía de Evaluación* de la Universidad de Waterloo, California (2021), se plantea que la facultad se encarga de definir los términos con los cuales se evaluará al profesorado anualmente. Estas evaluaciones se realizan en base a las acciones realizadas durante un año para profesores en periodo probatorio y cada dos años para docentes titulares o permanentes.

De acuerdo a la guía, esta valoración incluye generalmente cursos de pregrado y posgrado registrado como créditos de la Universidad de Waterloo. Entrenamiento externo (talleres, cursos cortos, etc.), que pudiesen ser considerados al servicio de la profesión.

La evaluación del profesorado en esta Universidad contemplan los siguientes aspectos: actividades docentes (mediante la cual se establecen comparaciones de las informaciones ofrecidas por otros docentes y los estudiantes); calidad de la enseñanza (la valoraciones o retroalimentación de los estudiantes, evidencias de la comunicación o las técnicas pedagógicas, premios por enseñanza, valoración de pares e Innovación educativa (desarrollo curricular y contribuciones externas a la educación).

Desde la Universidad de Waterloo, la actividad docente de pregrado se evalúa, en parte, a través del Cuestionario de Evaluación de Curso de la Facultad de Ciencias. Las respuestas a las preguntas del “Profesor” se utilizan para la evaluación sumativa. Las respuestas a otras preguntas se utilizan con fines formativos.

b. Miami

En la Universidad de Miami el Departamento de Evaluación de los profesores cuenta con una Guía Específica para estos fines. Cada facultad tiene la responsabilidad de organizar los procesos de evaluación y recabar informaciones que no necesariamente son cuantitativas, sino que abarca datos cualitativos (*Specific Guidelines for a Department's Teaching Evaluation Plan*, 2020).

Cada departamento desarrolla un plan de evaluación. Este plan contiene orientaciones sobre el proceso. Cuando se implementa cada plan se provee a las facultades con informaciones sobre los procesos formativos de los docentes, documentos para su promoción y competencias de los candidatos.

De acuerdo a *Specific Guidelines for a Department's Teaching Evaluation Plan*, (2020) el sistema de evaluación del profesorado contiene actividades muy puntuales. Dentro de estas se pueden destacar las siguientes: la responsabilidad de la evaluación de cada profesor es del departamento correspondiente a este docente, tanto su implementación como la revisión del proceso. Además de la evaluación que hacen los estudiantes del desempeño de los profesores en el salón de clase, se realiza la evaluación de pares, se toma en cuenta el portafolio de los estudiantes, la valoración del director del programa, cuando es necesario.

Un aspecto relevante del sistema de la universidad de Miami es que los el Departamento de Evaluación de los Profesores orienta a los estudiantes sobre el modelo de evaluación que pondrán en práctica con los docentes, desarrollando un plan para sensibilizar sobre la importancia de este proceso, organizando grupos de discusión y de aprendizaje.

La evaluación puede ser utilizada como parte de la valoración de los docentes para su promoción, para acceder a ser titular de una plaza y para mérito reflejado en el incremento de su salario.

■ 2.09. Contexto latinoamericano

a. Argentina

De acuerdo a Walker (2020) el proceso de conformación de las políticas de evaluación universitarias en Argentina se inició a finales de la década de 1980 y se fortalece en los años '90 bajo el marco de un proceso de reforma del Estado enfocado por políticas neoliberales.

Desde la conformación de este proceso, se desarrollan acciones que se consideran importantes hitos en el marco de la evaluación. Dentro de estos hitos se señala la implementación de programa de incentivos al profesorado investigador, la sanción que legaliza la evaluación, la institucionalización de un organismo público de evaluación del sistema universitario y la puesta en funcionamiento de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) (Walker, 2020).

En los momentos actuales, se mantiene en Argentina los incentivos por evaluación, aunque se consideran que es una retribución simbólica; No obstante, el CONEAU, mantiene la acreditación de carrera de grado y posgrado. Señala Walker (2020) que en la actualidad, en este país se realiza la evaluación individual del profesorado, siendo esta una tarea de las Instituciones de Educación Superior y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Estas evaluaciones pueden estar dirigidas al acceso, permanencia y promoción en las universidades; a la retribución económica y/o la mejora de la calidad educativa.

Walker (2020) plantea que debe mejorarse la evaluación del profesorado universitario, en virtud de que no se ha implementado un modelo específico de valoración de la docencia universitaria, lo que ha provocado un poco valoración de la docencia a nivel superior.

Finalmente, se sintetizan los siguientes matices que caracterizan las políticas de evaluación en Argentina, según Walker (2020): la existente evaluación del ejercicio docente desde las políticas públicas en el marco de políticas nacionales de inclusión social; un actor nuevo entra en los debates de las políticas de evaluación: los gremios; minimizar, en los procesos de evaluación, las acciones de investigación abarcando más la serie de tareas que desempeña el profesor, dándole mayor visibilidad al ejercicio docente y la vinculación de la evaluación al debate por la estabilidad laboral del profesorado universitario. Esto quiere decir, que se observan las valoraciones del desempeño del profesorado, no de una manera individual, sino enmarcada en la disputa por la reclamación de condiciones de permanencia en el trabajo.

b. Brasil

Para obtener una panorámica de la evaluación en Brasil, se apoya este estudio en la investigación realizada por Rossi, Bittencourt y Marquezan (2021), en la que a través de ella buscan entender cuáles son las características y las prácticas que valoran los académicos el profesorado y cuáles de esos aspectos forman parte del compromiso estudiantil en la Educación Superior en la Universidad Federal de la Fronteira Sul, en Rio Grande del Sur. Desde esta perspectiva, la evaluación del docente de esta institución se realiza a partir de tres dimensiones: la dimensión afectiva, la cognitiva y la conductual.

De acuerdo al estudio realizado por Rossi, et al. (2021) los estudiantes de esta universidad consideran como importante para evaluar al docente serían el dominio de los contenidos, la organización del docente, las relaciones interpersonales y las prácticas pedagógicas que están encaminadas en los aprendizajes activo del estudiantado.

Desde el estudio se observa la importancia que tiene para la evaluación un vínculo emocional positivo, quizás visto con más importancia que la práctica académica propia-

mente dicha, pero que sin embargo, ambos aspectos juntos serían mucho más significativos (Rossi, et al. 2021).

Por otro lado, un segundo estudio realizado por Vieira-Santos y Henklain (2020) analiza el uso de los instrumentos empleados por las universidades para evaluar el desempeño de los docentes. Desde esta investigación destacan estos autores, que el profesor universitario de las instituciones de educación superior públicas en Brasil, deben ejecutar actividades que extrapolan el salón de clase. Dentro de estas actividades se destacan la conducción de investigaciones científicas, las propuestas y gestión de proyectos de extensión y la participación en administraciones de la universidad, la participación en actividades con pares, entre otros. No obstante, a pesar de que todas estas tareas son relevantes para el sistema de evaluación, la enseñanza sigue siendo la más importante al momento de aplicar las evaluaciones (Vieira-Santos & Henklain, 2020).

Se hace necesario establece criterios específicos para hacer viable una evaluación en la cual el profesor tenga informaciones claras sobre cómo perfeccionar su desempeño, enfatizan Vieira-Santos y Henklain (2020); por lo que se cuestionan sobre cuáles criterios podrían adoptarse para evaluar de manera adecuada a un profesional con tan variadas funciones y con muy pocas condiciones, a veces, para el trabajo. De ahí, que sugieren estos autores que podría ser propicio identificar y examinar de manera crítica las maneras en que se evalúa en la actualidad proponiendo nuevos objetivos y modos de evaluar y examinar los resultados de estos procesos. Esta misma preocupación, puede aplicarse a varios países, incluyendo República Dominicana, contexto de la presente investigación.

c. Chile

En Chile la calidad del trabajo docente universitario se evalúa fundamentalmente mediante la aplicación de cuestionarios al estudiantado, aspecto que no siempre surge

de una perspectiva teórica sólida; de acuerdo a lo expresado por Asun y Zuñiga (2017). Estos autores son partidarios de que las respuestas de los alumnos con instrumentos cuantitativos no son fuentes suficientes para conocer el desempeño de los profesores, lo que ha implicado dar una mirada a modelos más complejos de evaluación del profesorado universitario, que incluya la mirada de expertos, los productos de la docencia evidenciados en los aprendizajes significativos de sus estudiantes.

Por otro lado, desde la Universidad de Chile a partir del 2019, se actualizó el instrumento de Evaluación del Desempeño Docente, de manera que se incluyen desde este proceso un instrumento de autoevaluación, uno de Evaluación de pares y un tercero de Evaluación del superior directo.

En este proceso asumido por la Universidad de Chile se valoran tres dimensiones fundamentales: Procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante la cual se valora las condiciones de los procedimientos propios de su disciplina y profesión reflejados en sus tareas en el aula, la manera en que gestiona los aprendizajes y las evaluaciones de sus estudiantes; Relaciones interpersonales, valorando la creación que hace el docente de un clima que favorezca los aprendizajes, proporcionando diálogo e interacción significativa con el estudiantado y por último la dimensión Gestión del proceso formativo, a través de la cual se valora elementos articulados con responsabilidad y compromiso, divulgación de materiales, entre otros aspectos (Universidad de Chile, 2020).

Desde esta Institución de Educación Superior se realizó un proceso de revisión y actualización de los instrumentos de evaluación que inició en el 2015, siendo el año 2018 relevante para llevar a cabo un proceso de validación de instrumentos. Esta validación se realizó involucrando a los estudiantes y recabando informaciones tanto cuantitativas

como cualitativas y en la cual se cuestionó a casi mil estudiantes de diferentes departamentos académicos.

A finales de ese mismo año se llevó a cabo un pilotaje con más de 800 alumnos de cuatro facultades. Este estudiantado evaluó de manera aleatoria a docentes asignados en ese cuatrimestre.

Para el 2019, se realizó una difusión a través de las unidades vinculadas con la implementación de la evaluación; se actualizaron los sistemas informáticos de desarrollo de estrategia comunicacional y se elaboraron materiales complementarios como guías de uso y orientaciones para los docentes a partir de los resultados. La aplicación de la encuesta actualizada se llevó a cabo en el primer semestre de 2019 (Universidad de Chile, 2020)

d. Colombia

Destacan Jara y Díaz-López (2017), sobre los lineamientos de la evaluación del profesor universitario en Colombia, que estos se centran en tres elementos fundamentales: Evaluación de pago por mérito, Evaluación para el mejoramiento profesional docente y Evaluación por rendición de cuentas con control externo. Estos lineamientos se articulan dentro del sistema educativo universitario colombiano, los cuales obedecen a finalidades de tipo económico, político y social, promovido por instituciones supranacionales como el Banco Mundial (BM) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Jara & Díaz-López 2017, p.6).

Un elemento a destacar de este sistema de evaluación es que brinda la oportunidad a los docentes se han destacado en las labores docentes y en el ámbito de extensión puedan acceder a reconocimiento salariales y de bonificación. Según el Decreto 1279, este reconocimiento solo se concede al profesorado que ejecute acciones notorias de extensión

que no disfruten de otro reconocimiento relacionado con la producción académica, en salario o bonos, de ese decreto. De igual manera, no ha tomado en cuenta para este galardón las acciones de extensión que le den ingresos agregados al profesor.

En la gran mayoría de las universidades de Colombia, el instrumento de evaluación más empleado con regularidad es el cuestionario o encuesta masiva que ejecutan el estudiantado, continuando con la calificación de los superiores en jerarquía, la autoevaluación y la evaluación por pares disciplinares del profesor. De todas las anteriores, la menos frecuente es la evaluación por pares.

Enfatizan, también, Jara y Díaz-López (2017), que para la evaluación de rendición de cuenta se tiene un instrumento autónomo que busca obtener un escenario en el cual se alcance un consenso donde los servidores del Estado están obligados a dar cuenta y dar respuesta por su gestión, dando así a los demás su derecho a estar notificado y solicitar explicaciones acerca de las actividades adelantadas por la administración.

Otro mecanismo de valoración fue la de evaluación de pago por mérito. Desde este renglón se utiliza un instrumento que se encuadra en el marco del procedimiento de reforma de la enseñanza superior. Esto implica el pago de estímulos monetarios personales al profesorado de educación superior por la realización de una serie de actividades adicionales formuladas por la universidad con una finalidad pedagógica de probidad profesional.

Por último, se encuentra la evaluación para el mejoramiento profesional docente, que nace para la mejora docente como una alternativa distinta a las anteriores. Esta sugiere calificar el ejercicio docente, beneficiar su mejora y de la entidad en la cual el docente tiene su ejercicio profesional.

e. Costa Rica

Para la Universidad de Costa Rica la evaluación del desempeño docente es una acción de relevancia para toda la institución, ya que a través de esta se puede ofrecer retroalimentación, con soporte al profesional docente, según lo expresa Ruiz (2021). De acuerdo a este autor, esta universidad emplea como instrumento una encuesta dirigida al estudiantado.

Blanca, Gutiérrez, Kikut, Sánchez y Zamora (2017) destacan que no se puede considerar la existencia formal y ratificada de un modelo de evaluación docente en la Universidad de Costa Rica; no obstante, los procesos planteados en torno a la evaluación, son precisos y contemplan orientaciones claramente explicadas.

Desde la universidad de Costa Rica, las autoridades universitarias y el Centro de Evaluación Académica, CEA, son responsables de motivar a los departamentos académicos para que realicen la valoración del desempeño del profesorado en todos los períodos lectivos, garantizando que cada profesor pueda recibir el feedback de sus estudiantes, sobre su desempeño profesional.

En la Universidad de Costa Rica el Centro de Evaluación Académica (CEA) es el principal organismo responsable de llevar a cabo la evaluación del desempeño docente, mediante la Sección Técnica de Evaluación Académica (STEA). Es de responsabilidad del CEA, elaborar un diagnóstico sobre el modelo vigente de la evaluación del profesorado y a la luz de lo resultado de esto, rediseñar el modelo según lo requerido a nivel técnico, administrativo y jurídico de la universidad (Blanca et al. 2017).

De acuerdo a lo establecido por el Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente, las actividades del docente no solo tienen que ver con la docencia, sino que se

articula con la investigación y la acción social; de la misma manera que se agregan las actividades administrativas, culturales y sociales que son establecidas desde los lineamientos de la institución (Blanca, et al. 2017).

f. México

Por varios años, las instituciones de Educación Superior en México han llevado a cabo procesos de evaluación al desempeño del personal docente, según lo plantean Villa, Espinoza y Sandoval (2021). Desde este renglón se le da una mirada a la propuesta del Tecnológico Nacional de México (TecNM) quienes para evaluar a sus docentes hacen uso de dos tipos de evaluaciones: la Evaluación Departamental, diseñada mediante su área académica; y la Evaluación del Desempeño Docente, que al final de cada semestre realizan el estudiantado para valorar el desempeño de sus profesores.

Desde el Tecnológico Nacional de México se espera que el sistema de evaluación del desempeño docente, proporcione informaciones oportunas y confiables para darle el feedback oportuno al profesorado y a los directivos del proceso, estando estas informaciones articuladas con los objetivos institucionales y las competencias del perfil docente de la institución (Villa, et al. 2021).

A partir del *Modelo Educativo para el Siglo XXI*, que se plantea en México, se describe, en esta desde esta institución, la evaluación como una acción fundamental en el que se ofrece continua retroalimentación a los alumnos, docentes y autoridades; atendiendo a criterios e indicadores vinculados con las disciplinas y el desempeño docente; aseguran Villa, et al. (2021). Enfatizan, además que con esto se podría estar asegurando la equidad y el alcance de los objetivos formativos, valorando los procesos y los resultados de aprendizaje.

El estudio que realizan Villa, et al. (2021) concluye dando las siguientes recomendaciones a este sistema de evaluación: completar la encuesta de evaluación con un tiempo más prudente de manera que se puedan implementar intervenciones correctivas a tiempo y cuando el curso ha concluido. Además, recomiendan actualizar el instrumento para garantizar el nivel de pertinencia de las preguntas tomando en cuenta el contexto del momento de su aplicación; estandarizar algunos aspectos como parte del proceso de las intervenciones remediales; concienciar al alumnado de la relevancia de sus respuestas; y reducir el número de preguntas.

g. Perú

Para estudiar la evaluación de los profesores universitarios en Perú, se ha tomado de referente la Universidad Nacional del Altiplano. De acuerdo a Vizcarra (2017); esta institución da acatamiento a la Ley 30220, valorando la valoración académica de los profesores con la finalidad de revalidación y para promover en distintos niveles. Desde este estamento se valora el desempeño docente desde los siguientes aspectos: formación académica (grados y títulos académicos), compromiso (carga académica), investigación y publicación (artículos, libros), proyección social y responsabilidad administrativa.

Con una ponderación de 12 puntos en la Formación académica se valora los niveles académicos logrados, las titulaciones profesionales, la actualización y especialización de los docentes universitarios. Dentro de la responsabilidad se evalúa la asignación académica o asignación del periodo mínima y adicional, con 20 puntos y si el docente hace horas extras con 30 puntos.

Las investigaciones realizadas, divulgación de artículos y libros; así como la elaboración de los manuales académicos tienen una consideración de 28 puntos dentro de

la dimensión de Investigación y publicación. Mientras que, en la Proyección Social, se estima la capacidad del docente como coordinador, expositor y participante en actividades culturales y científicas, así como la disponibilidad de ofrecer labores profesionales sin costo en representación de la institución y de ser parte de entidades científicas, con una valoración de 20 puntos. Por último, se evalúa la actividad docente con 10 de puntaje y la Responsabilidad Administrativa se evalúa el desempeño de cargos como autoridad y/ miembro de comisiones.

h. Uruguay

Para indagar sobre la valoración de los profesores universitarios en Uruguay, se ha consultado el artículo de Loureiro, Míguez y Otegui (2016) quienes describen cómo se hace este proceso desde la Universidad de la República, básicamente en la Facultad de Ingeniería. En este sentido, destacan que esta universidad desarrolló un Sistema de Evaluación Docente en la Enseñanza (SEDE-FI), que se ejecuta mediante etapas y niveles de implementación. Para esto se esbozan tres objetivos característicos: perfeccionar las clases, acompañar a los profesores y poseer una valoración de la función del profesor en enseñanza. Desde este sistema de evaluación se han dispuesto cinco instrumentos: la autoevaluación profesoral, la valoración de un superior, la evaluación del profesorado sobre su coordinador, la valoración terminal de la clase y la encuesta de opinión del estudiantado sobre el ejercicio del profesor. (Míguez & Otegui, 2016).

Por otro lado, destacan Míguez y Otegui (2016) que la información que ofrecen estos instrumentos, no solo recogen opiniones generales, sino que posibilita orientar las dinámicas del ejercicio docente, identificando las distintas modalidades de enseñar.

■ 2.11. Contexto República Dominicana

Para abordar el contexto de la evaluación en la República Dominicana, se parten de acciones puntuales realizadas desde hace más de 20 años, pero que sin duda alguna son punto de partida para este proceso. En este sentido, en septiembre de 2012, el Ministerio de Educación (MINERD), el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación Educativa (IDEICE) en colaboración con el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), presentaron un modelo de evaluación del desempeño docente basado en competencias; sin embargo este modelo no fue puesto en práctica hasta el 2017, cuando los maestros del sector público, de los niveles de Inicial, Primaria y Secundaria, fueron evaluados bajo estos criterios.

Las competencias que tomó en cuenta este modelo de evaluación fueron: Funcionales y Profesionalidad. En relación a estas dos competencias la primera hace referencia a las habilidades relacionadas con las intervenciones docentes para cumplir con sus funciones esenciales, mientras que la segunda a las actitudes propias definida por el perfil que se anhe-la que posean los futuros egresados de la licenciatura (MINERD-IDEICE, 2012, p 39).

Este modelo de evaluación fue diseñado para apreciar el ejercicio profesional de los profesores de los tres niveles del sistema educativo en el desempeño de acuerdo a los estándares de desempeño con sus criterios, indicadores y evidencias. Este sistema de valoración no está contemplado para el profesorado de educación superior en la República Dominicana. En tal sentido, cada universidad aplica, de manera independiente, su propio sistema de evaluación del profesorado, lo que significa que no se cuenta con un sistema unificado para tales fines; sin embargo, existen algunas investigaciones que abordan dicha temática y de las cuales se abordarán algunas de estas en el presente apartado. No obstante, aunque este modelo de evaluación estaba dirigido a los docentes del nivel Primario,

fue el primero que se abordó desde un enfoque de competencia, lo que significa que es referente para el sistema de evaluación del profesorado universitario.

Un aporte significativo a este contexto lo hace la investigación realizada por Rosario (2017) bajo el título. *Evaluación institucional de la calidad docente en la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU)*. Esta investigación doctoral se llevó a cabo en Universidad de Sevilla. El objetivo fundamental de esta investigación es el de plantear un modelo de evaluación integral y continua de la calidad docente en la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU, p.16).

De acuerdo a este estudio un alto porcentaje del profesorado de dicha universidad tiene conocimiento del perfil del docente, así que están conscientes de qué se espera de su ejercicio profesional. Por otro lado, se destaca que los profesores de esta institución desconocen acerca del procedimiento de la evaluación y no reciben retroalimentación de los resultados. Otro elemento relevante que arrojan los hallazgos de este estudio, es que el estudiantado aprecia las capacidades y habilidades que tienen los profesores y las que carecen a fin de ser considerado el maestro ideal. Por otro lado, los estudiantes discurren que deben evaluar a la totalidad de los docentes, reducir el cuestionario y darle una aplicación de forma más continua.

A partir de los resultados de este estudio, su autora aconseja el escrutinio de los procesos de la evaluación profesoral, el diseño de un programa de inducción, capacitación y desarrollo docente en buenas prácticas, de manera que puedan avalar la formación de egresados de calidad (Rosario, 2017).

A nivel de estamentos legales, en República Dominicana, la Ley 139-01, que rige la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología en las instituciones de educación superior de la República Dominicana, describe la evaluación de la calidad de la educación superior como un proceso continuo y sistemático, cuyo propósito fundamental es el desa-

rrollo y la transformación de las instituciones de educación superior y de las actividades de ciencia y tecnología, dirigido a lograr niveles significativos de calidad, a determinar la eficacia, la eficiencia, la pertinencia y a establecer la relación existente entre la misión, los objetivos y las metas con los resultados del quehacer institucional (Capítulo VII, Art. 63). No obstante, esta evaluación está referida a la institución superior en sentido general y no específicamente a los docentes de educación superior.

Esta misma Ley, en su artículo Art. 67, plantea que la evaluación interna debe considerarse como una acción inherente a la cultura y el quehacer de la institución, como un componente fundamental para la mejora continua, de manera que debe ser asumido como un procedimiento interactivo, vinculado con lo planteado y evidenciados en la misión de la institución y las necesidades de la sociedad.

Por otro lado, desde la Normativa 09'15 se establece que el personal docente debe satisfacer las demandas del plan de estudio en cuanto a suficiencia y cualificación en términos de experiencia y titulaciones. En este sentido, desde el Reglamento para la Evaluación y Aprobación de Carreras a Nivel de Grado, en sus artículos 43-47, se plantea que las instituciones formadoras de maestros deben poseer un sistema de garantía de calidad sólido que garantice el seguimiento, monitoreo, control, revisión y mejoramiento continuo del plan de estudio. Para el logro de esto se espera que las instituciones cuenten con formatos de evaluación para garantizar y mejorar de la calidad del desempeño académico, determinado su impacto en los resultados de aprendizaje (MESCyT, 2020, p.121).

Este mismo reglamento, en su artículo 61, plantea que las instituciones del Nivel Técnico Superior deben establecer las políticas, los mecanismos y los procedimientos para evaluar, el desempeño como una manera de garantizar la calidad de los programas ejecutados.

CAPÍTULO 3: LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Este capítulo está organizado en cuatro apartados.

En el primero se aborda la evaluación del desempeño, tomando como punto de partida algunas aproximaciones al concepto de evaluación. Se profundiza en la evaluación del profesorado universitario, en los modelos de evaluación y en los procedimientos para el diseño de las evaluaciones.

En el segundo apartado, se trata el tema de la aplicación de la evaluación, analizando las dimensiones, competencias y criterios de la evaluación del profesorado. Además, se describen los procedimientos para la aplicación de las evaluaciones, la periodicidad de la aplicación y los instrumentos que se utilizan en este proceso. Cierra este apartado ofreciendo informaciones sobre los informantes en un sistema de evaluación del profesorado.

La importancia del sistema de evaluación del profesorado, es el nombre que se le asigna al tercer punto de este capítulo. En este se analiza la valoración de un sistema de evaluación del profesorado relacionado con aspectos vinculados con la confiabilidad, nivel de satisfacción y revisión de los procesos.

Finalmente, el cuarto apartado se dedica a ofrecer informaciones sobre los resultados de la evaluación haciendo énfasis en los fines de la evaluación, la difusión de los resultados y la toma de decisiones a partir de los resultados.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO

■ 3.01. Aproximaciones al concepto de evaluación

La evaluación suele definirse como un procedimiento dinámico, continuo y sistemático, encaminado hacia la transformación de las acciones y desempeño, a través de

cual se confirman los alcances obtenidos vinculados con los objetivos planteados. La evaluación es un procedimiento para estimular o calificar la valía, la excelencia, las condiciones de un individuo, así, se utiliza en general, para identificar la cualidad de una persona en la ejecución de las responsabilidades, funciones y acciones propias del cargo o puesto que desempeña (Casallas Torres, 2018).

La palabra evaluación tiene que ver con una serie de acciones que son útiles para tener una percepción de una situación, según definitivos criterios con los cuales se expone un juicio. Aunque, diariamente se hacen evaluaciones a nivel cotidiano, estas se dan de manera informal, pues para que sea más formal requiere de un procedimiento sistemático garantizando cierta fiabilidad.

Tejedor y García-Varcárcel (2010) plantean el concepto de evaluación desde tres puntos diferentes, pero al mismo tiempo vinculados, viendo la evaluación desde el punto de vista cognitivo, porque se construye conocimientos mediante esta, instrumental, ya que precisa diseñar y aplicar determinados procesos, instrumentos y metodologías; y axiológico, puesto que presume siempre determinar la valoración de algo (p.439).

Desde la perspectiva educativa, la evaluación es esencial para la mejora de todos los componentes del sistema educativo, independiente de la sección que sea. (Romero y Martínez, 2017). Según Veras y González – Ledesma (2018) el panorama de la evaluación cada vez es más complejo; pues resulta complicado saber quién exactamente está evaluando, quién o qué es evaluado, con qué propósito se evalúa a quién le interesa los resultados de las evaluaciones y quiénes sufrirán los efectos de derivación de las evaluaciones. Plantean estos autores que hay que visionar la evaluación desde un ecosistema que es cambiante, donde existe relaciones de poder y de vínculo de interdependencia.

Las evaluaciones pueden servir para diagnosticar cuáles son las áreas donde el espacio para mejorar es mayor. Una buena evaluación puede ser una de las herramientas para encontrar el modo de optimizar algo (Veras y González – Ledesma, 2018).

Por otro lado, Galán y Rodríguez-Patrón (2014) afirman que la evaluación de personas “es una tarea compleja y lo es aún más cuando de su resultado se derivan decisiones sobre la selección y promoción del personal” (p. 139). Al respecto Borgioli, Ociepka y Coker (2015) dicen que uno de los desafíos de la evaluación sería articular la práctica docente con las creencias y valores sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Asimismo, destaca Murillo (2008) que:

La evaluación es el único instrumento que se tiene para verificar el cumplimiento de ese derecho superior, internacionalmente reconocido y que supone el acceso igualitario al conocimiento y a las oportunidades disponibles en la sociedad (p.2).

Cabero, Llorente y Morales (2018) destacan que la evaluación, como una acción procesual, procura emitir un juicio de valor para asumir decisiones. Destacan, además, estos autores, que no es únicamente un accionar técnico, sino más bien una acción humana y, además, con una carga de valores axiológicos, estéticos y éticos; de los cuales se debería recapacitar, dentro de estos: criterios a movilizar, instrumentos a emplear, participantes de la evaluación, trascendencia e individuos a través de los cuales se concentra.

■ 3.02. Evaluación del desempeño docente

Partiendo del presente estudio que se realiza, se considera oportuno abordar diferentes conceptualizaciones de evaluación desempeño que se encuentran articuladas con el tema de este estudio. En este sentido, la evaluación del desempeño se considera como un mecanismo que tiene como propósito la exploración de la calidad y del funcionamien-

to eficientemente de las instituciones orientadas a prestar servicios o a la producción de bienes para el desarrollo de la sociedad (Romero, 2014).

Tejedor y García-Varcárcel (2010) ven la evaluación del desempeño como una acción muy vinculada a una mayor carga de implicación personal que presume dar respuesta de manera más eficaz a los supuestos teóricos de evaluación formativa, de evaluación transformadora, una vez que se conciba como un procedimiento que debe guiarse a la valoración del nivel de calidad de la enseñanza; que intenta adquirir un beneficio seguro del conjunto del procedimiento como herramienta para la perfección profesoral que contribuyan a la mejora de la calidad educativa que precisa se comunique al profesor de sus necesidades al tiempo que se le ofrece la posibilidad de su desarrollo en su acción docente.

Para que se pueda comprender más claro el concepto de evaluación de desempeño, Tejedor y García-Varcárcel (2010) describen la concepción de desempeño destacando que simboliza acatar con una responsabilidad, hacer de la mejor manera el trabajo que se considera obligatorio realizar, es la manera como se desempeña con la responsabilidad en el espacio laboral, implica de manera articulada los conocimientos, destrezas, conductas, valores (competencias) que cada individuo va desarrollando, posibilitando la mejora y el alcance de niveles cada vez más elevados.

Tejedor (2018) destaca entonces, que la evaluación del desempeño profesoral se convierte en elemento clave para el componente de recursos humanos del Plan Estratégico de Calidad de una institución de educación superior al aportar informaciones para la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, estimulando la formación del profesorado para su propio desarrollo profesional, promoviendo incentivos económicos o académicos para los docentes, suponiendo todo esto un relevante valor añadido para favorecer la mejora de la universidad.

Tejedor (2016) conceptualiza la evaluación del profesor como “un proceso que debe orientarse fundamentalmente a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza a fin de contribuir progresivamente a su mejora” (p.319). Mientras que Moreno (2018) la concibe como el procedimiento de describir y calificar las virtudes y a estimación del profesorado a partir de sus saberes, habilidades, conductas y los resultados de su ejercicio docente.

Es así como, la evaluación de la competencia del profesorado debería ser un procedimiento que se empleen fuentes de datos con unas características determinadas en lo referido a su andamiaje con la realidad e instrumentos confiables y validados de los cuales se consigan evaluaciones juiciosas. Esto impediría que los datos recabados procedan de rumores, criterios u opiniones no confiables, lo que podría mostrar juicios imprecisos o contraproducentes y provocar decisiones no justas, desinterés o insatisfacción en los profesores. (Colina, Medina, Parra, Cendrós & Montoya, 2008).

Desde el Ministerio de Educación de la República Dominicana, en su documento *Modelo de Evaluación del desempeño basado en competencias en la República Dominicana* (2012), plantean que la evaluación del desempeño no se concibe solo como un mecanismo de control, relacionados al mejoramiento del salario mediante el despido por mérito, sino como un procedimiento encaminado a la mejora del trabajo y función pedagógica del docente y esto conlleva de manera significativa al éxito que el profesorado logre alcanzar con sus estudiantes (p.23).

A la luz de lo anterior, se plantea, además, que evaluar al docente no es evidenciar sus insuficiencias o evidentes limitaciones en el Sistema Educativo, sino más bien es apoderarse de un estilo nuevo, horizonte y clima de introversión compartida para optimar y proveer contextos auténticos de desarrollo profesoral, generando una cultura innovadora en los centros (p.24).

■ 3.03. Aproximaciones al concepto de competencia

Otro término que se considera relevante definir en este trabajo es el de competencia. Para ello, se parte desde un aspecto general hasta continuar con la competencia profesional y del docente. En este sentido, cobra relevancia entender bien a qué nos referimos cuando hablamos de competencia docente.

Para hacer una aproximación conceptual a las competencias se aprecian los trabajos de Brunet y Mara (2016) quienes revisan diferentes conceptualizaciones de estas partiendo de los enfoques conductista, funcionalista, constructivista, cognitivo, hermenéutico reflexivo y humanista. Dando una mirada a cada uno de estos conceptos, estos autores llegan a la conclusión de que lo planteado en estos seis enfoques ha sido referente para adoptar el diseño de políticas públicas de evaluación y certificación de competencias.

Conviene también analizar la definición de competencia que propone De Dios, García y Muñoz (2015) al enfatizar que se trata de ejecutar de manera articulada aquellos saberes adquiridos, competitividades y atributos de personalidad que posibiliten solucionar diversas situaciones.

El concepto de competencia va más allá de “saber” y de “saber hacer”, incluye también incluye “saber ser” y “saber estar “. Esto requiere la comprensión, reflexión y discernimiento sobre la propia experiencia, que cada persona puede realizar por sí misma o con la ayuda de otro (seguimiento y otras feedback), de manera que pueda ponerse en práctica el aprendizaje adquirido teniendo en cuenta la responsabilidad personal en cada una de las acciones (p.40).

Se considera significativamente para este trabajo ver las diferentes conceptualizaciones de las competencias desde estos enfoques, puesto que esto podrían dar una visión amplia en lo adelante para determinar cuáles son las creencias que predominan en las

universidades al momento de evaluar las competencias de sus profesores. Entendemos que es posible que los diseños de sistemas de evaluaciones que se diseñan en las universidades pudieran estar articulados a algunos de estos enfoques, sin que necesariamente estén definidos como tal en las descripciones de los procesos que llevan a cabo.

Otro elemento distinto para la competencia es el que plantean Blömeke, Feng-Jui, Kaiser y Schmidt (2014) al referirse el término de competencia diagnóstica como la capacidad de juzgar las características de una persona y los atributos correctamente.

Por otro lado, Ruiz-Corbella y Aguilar-Feijoo (2017), entienden que las competencias generalmente están vinculadas al accionar y a la práctica. Estos autores sintetizan algunas ideas puntuales en torno a las competencias.

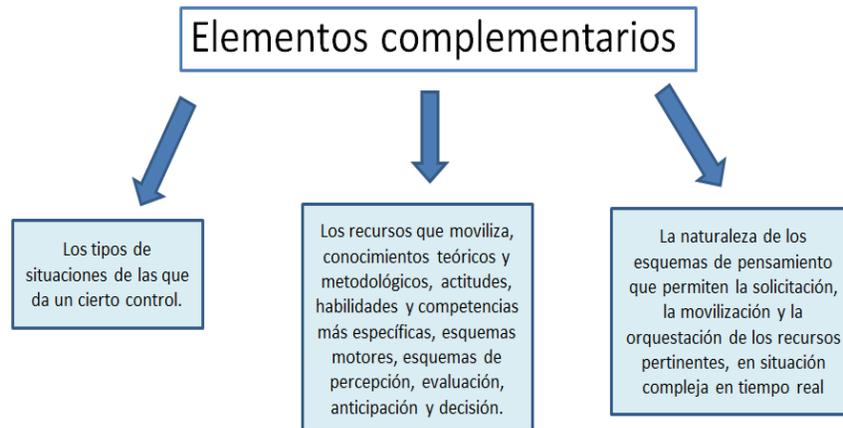
Figura 3.01

Ideas puntuales en torno a las competencias, según Ruiz-Corbella y Aguilar-Feijoo (2017)



Asimismo, destaca Perrenoud (2007), que para describir una competencia es relevante tomar en cuenta los siguientes elementos complementarios:

Figura 3.02

Elementos complementarios de las competencias

Díaz y Alfonso (2016) define la competencia como una serie de capacidades para integrar, conocimientos, destrezas y actitudes al contexto socio - profesional que les posibilite a los futuros profesionales interpretarlo, argumentarlo y sugerir soluciones desde una acción innovadora y creativa en la resolución de problemáticas. Coinciden Carmona, Ruiz y Triana (2019) con Díaz y Alfonso (2016), cuando plantean el concepto de competencia dirigido de manera general, de acuerdo a la sistematización enfocada, a las habilidades que posee un sujeto para articular conocimientos, destrezas y actitudes. Mientras que, Ruiz-Corbella y Aguilar-Feijoo (2017), enfatizan que, las competencias generalmente están vinculadas a la acción y la práctica (p.40).

Desde el modelo de evaluación de los docentes en la República Dominicana se plantean tres elementos que abordan el concepto de competencia, estos son: conocimientos, capacidades y habilidades. A partir de estos tres aspectos la definen como:

La selección de conocimientos, capacidades y habilidades que se requieren para comprender y transformar una realidad compleja, se trata de saber leer e interpretar la realidad donde se han de aplicar este conjunto de elementos (p.37)

También, la competencia se admite como un término en constantes transformación, lo cual se vincula con las transformaciones en los contextos educativo, económico, cultural y político trazados por la sociedad de conocimiento (Durán, 2016). Por otro lado, destacan Torres, Badillo, Valentín y Ramírez (2014) que la competencia comprende una serie de capacidades que se despliegan a través de procesos, para que los individuos sean competentes en diversos aspectos (afectivos, cognitivos, sociales, culturales, productivo, laborales), y estos se construyen y desarrollan mediante las motivaciones internas de cada quien. Mientras que, Bedolla, Esteban, Castillo y Bedolla Solano (2016) dicen que al definir las competencias no se encuentra con un concepto abstracto: se refiere a las acciones que realizan los individuos para solucionar problemas integrales del ambiente laboral, con apropiación del conocimiento, ética, idoneidad y puesta en ejecución de las capacidades requeridas.

A partir del recorrido por las diferentes teorías y autores que definen las competencias, se puede asumir esta como esa capacidad para demostrar habilidades, destrezas y actitudes para desarrollar cierta tarea con calidad o excelencia. Las teorías de Brunet y Mara (2016) son las que dan una aproximación más cercana a cómo entender las competencias en el marco de este estudio, puesto que ofrecen una visión de las competencias vistas desde diferentes enfoques, haciendo el énfasis en el integrador que nos posibilitan ver estas como un atributo de muchas conductas.

■ 3.04 Competencias docentes

Una vez vistos los aspectos que permiten entender el término de competencia, convendría ir específicamente a la competencia docente, elemento este que sería fundamental en el desarrollo de esta investigación. Para ello, se da una mirada a lo planteado por Tobón (2007) quien destaca que

“las competencias no son un concepto abstracto y se trata de las actuaciones que tienen las personas para resolver problemas integrales del contexto, con ética, idoneidad, apropiación del conocimiento y puesta en acción de las habilidades necesarias” (p.15).

Por otro lado, Surucu, Unal y Yildirim (2017) señalan que la educación es de gran importancia para obtener individuos calificados en la sociedad y es por esto que se hace necesario contar con un profesorado calificado para que la educación cumpla con esta función. Según lo planteado por estos autores, debemos entender entonces que, para poder tener ese profesor calificado, se requiere que este sujeto pueda evidenciar una serie de competencias que le permita situarse como un individuo calificado.

Diversos son los textos que abordan las características que debe poseer un profesorado eficiente. Celik (2011) destaca al respecto que ha habido énfasis en las características y competencias específicas que los educadores deberían tener, partiendo de esto le confiere una gran importancia a las normas y directrices institucionales, destacando que estas contribuyen al desarrollo profesional.

Es así como, las competencias docentes constituyen una serie de condiciones vinculadas con el manejo del quehacer educativo, la cooperación, la investigación, la difusión, la calidad de la tarea del docente y su liderazgo en el aula, en el establecimiento y también en el contexto del ejercicio de la docencia en sí misma. Es el deber del profesorado saber sobre los desafíos del enfoque de la formación docente basada en competencias, ocuparse de estos retos y no eludirlos (Torres, Badillo, Valentín & Ramírez, 2014).

Tejedor y García-Varcárcel (2010) describen al profesor como un profesional que domina un conocimiento determinado y con ciertos niveles de complejidad (el pedagógico); entiende los procedimientos en que se encuentra inmerso; toma decisión con grados

de independencia acerca de los contenidos, métodos y técnicas de enseñanza, según la diversidad de los estudiantes, estableciendo escenarios de aprendizaje, actuando de diferentes formas para beneficiar procedimientos de reconstrucción de saberes desde las necesidades específicas de cada uno de sus estudiantes. “Por eso debe superarse el rol de técnicos y asumirse como profesionales expertos en procesos de enseñanza aprendizaje” (p. 441).

Asimismo, Tejedor y García-Varcárcel (2010) conciben al docente como un profesional que ejecuta una tarea que precisa de una formación, que en principio es técnica; pero que luego requerirá contraponer la técnica con las actitudes reflexivas. Enfatizan estos autores, que, para ser competentes, los docentes deben encarar los problemas determinados utilizando pautas generales y saberes provenientes de la investigación acomodándolos a su accionar específico, tomando en cuenta al tipo de estudiantes de su aula. Instan, además, estos autores, a olvidar las “recetas”, ya que no son de valor universal; pues no hay ningún método que sea más eficiente que otros en todos los aspectos a tomar en cuenta. En cambio, si se puede confirmar es que determinadas conductas docentes suelen vincularse “con la consecución de objetivos deseables: motivación y satisfacción de los alumnos, aprendizajes psicológicamente adecuados y profesional y socialmente útiles” (p.442).

En la siguiente tabla se presenta a continuación las conductas docentes que se vinculan a una mejor eficacia del profesor y por lo tanto se vinculan con sus competencias, de acuerdo a Tejedor y García-Varcárcel (2010).

Tabla 3.01

| Situaciones | Conductas |
|-------------------------------------|--|
| En los preparativos de la actividad | Revisa los aspectos elementos necesarios previos para el aprendizaje; revisión de planes; preparativo de los materiales y recursos (ambiente del aula, infraestructura, disposición de material...). |
| En el proceso informativo | Organización de contenidos; claridad y acomodamiento en el ritmo de exposición dinámica de los contenidos; acciones diversas bajo la responsabilidad del estudiantado, seguimiento del trabajo autónomo; organización de grupos flexibles; energía y entusiasmo. |
| En la comunicación interactiva | Generación adecuada y claridad en los cuestionamientos, tiempo suficiente de esperar las respuestas; verificación positiva a las correctas respuestas; explicación de las incorrecciones en las respuestas erradas; intentar evitar el temor al error. |

Se puede apreciar en la Tabla 3.01, que las competencias del profesor pueden estar vinculadas en tres situaciones de su ejercicio docente, evidenciándose en conductas que son observables y que reflejan su nivel de eficiencia. Es por ello que se puede señalar que un maestro es competente, cuando puede transformar sus saberes, producto de su formación y de su experiencia, en acciones concretas en el aula que le garantizan el éxito en su quehacer profesional. De ahí que, cuando habla de valorar las competencias del profesor, se plantea la cuestión de valorar estas competencias en el profesorado.

En la República Dominicana, para la estimación del desempeño docente, se ha agrupado en dos grandes grupos las competencias, estas son las funcionales y las profesionales del docente. Desde las competencias funcionales se espera que los docentes sean capaces de poner en evidencias habilidades vinculadas con la actividad docente en torno a la organización concreta para cumplir de forma pertinente con las responsabilidades y sus roles fundamentales dentro de la profesión docente. En cuanto a las competencias profesionales, estas tienen que ver con lo que se anhela sean las conductas apropiadas de

un auténtico profesional de la educación y que están enmarcadas en el perfil que se aspira que posee el egresado de esta profesión en el ejercicio de su carrera en un escenario específico, en el ámbito pedagógico en que ejecuta sus funciones.

A continuación, se presenta en la siguiente Tabla una descripción más amplia de estas dos grandes competencias.

Tabla 3.02

Descripción competencias funcionales y profesionales

| Competencias | Evidencias del desempeño |
|----------------------|--|
| Funcionales | <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de la asignatura que se imparte. - Conocimiento de las áreas transversales del Diseño curricular. - Conocimiento de las tecnologías de la comunicación y su integración en su ejercicio pedagógico. - Destrezas y capacidades didácticas y pedagógicas para ejecutar situaciones de aprendizaje significativos en su salón de clase. - Destrezas para la promoción de un clima positivo en el aula positivo y de aprendizaje significativo. - Destrezas de programación y desarrollo: planificación del curso; selección y creación de materiales; utilización de los recursos disponibles. - Capacidades y habilidades para el desarrollo de la evaluación: evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje del estudiantado y de su progresión; evaluación de los recursos y del currículo. |
| Profesionales | <ul style="list-style-type: none"> - Habilidad para la reflexión de su propia práctica educativa. - Capacidad para el ejercicio de liderazgo transformador en el seno de su comunidad educativa. - Desarrollo de una ética profesional docente. - Conocimiento sobre la profesión docente: normativas y reglamentaciones del sistema educativo, derechos y deberes en su profesión docente. - Entendimiento sobre la escuela y su entorno. - Destrezas y capacidades relacionales: establecimiento de relaciones de calidad con los otros colegas del centro educativo y con los familiares de los estudiantes. - Actitudes para el mejoramiento de su desarrollo profesional. |

Según se puede observar en la Tabla 3.02, la evaluación del profesor dominicano está enfocada en valorar dos grandes grupos de competencias, una enmarcada a las acciones que realiza este docente desde su rol y función; mientras que la otra va más encaminada a sus tareas como profesionales; aquellas que lo identifican con la profesión docente. Es preciso destacar en este punto, como se ha señalado en otros apartados, que estas

valoraciones se plantean para el profesor de primaria y secundaria, no para el profesorado universitario.

■ 3.05 Competencias del profesorado universitario

Analizar las competencias del profesor universitario en los momentos actuales, implica contextualizar esas capacidades y habilidades en las necesidades que se vislumbran en los escenarios de la universidad de este tiempo. Las situaciones en que vive el mundo implican, tal como lo señalan Ruiz-Corbella y Aguilar-Feijoo (2017), preparar al profesorado para las transformaciones que, de forma apremiante, se originan en la tecnología, la ciencia y la sociedad. Según estos autores, es necesario contar con un docente de educación superior más competente para la indagación y manejo de métodos participativos, sin ignorar que los momentos actuales demandan de un profesorado comprometido con la humanidad y la sociedad. Enfatizan, además, que este profesor debe tener capacidad de autoevaluar el grado de alcance de sus propias competitividades, asunto que le permitirá reconocer estas habilidades de las que tiene más y menos dominio e identificar de esta manera sus propias necesidades formativas.

Por otro lado, Aguilar Feijoo (2014) define la competencia docente como la que involucra la unificación en sinergia de un conjunto de recursos (conocimientos, procedimientos, destrezas, valores, actitudes, valores) que el profesorado universitario activa y armoniza de forma creativa para desarrollar una enseñanza proactiva que favorezca al desarrollo del individuo y del contexto social.

Asimismo, Tejedor (2018) plantea como competencias del profesor universitario, la habilidad para administrar la docencia y ayudar al estudiantado a desarrollar su propia capacidad formativa y de aprendizaje.

Haciendo énfasis en el profesorado universitario, existen diversos autores que enmarcan algunas características como ideales de este profesional. Hernández Romero y Hernández (2014) se refieren al perfil ideal del docente de educación superior, desde su visión realista. En este sentido, estos autores aseguran que las transformaciones en educación requieren de poder contar con profesores de educación superior que den muchos más en las aulas que simples informaciones.

Por otro lado, se describe muchas veces la figura del profesor universitario como un ideal de lo que debería ser. Por ejemplo, Alonso (2019) se expresa de la siguiente manera de la figura del docente:

Un buen profesor debe conocer a la perfección los contenidos científicos que se propone enseñar, pero, además, debe guiar al estudiante en la búsqueda y análisis de la información para obtener un alumnado activo en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 67).

Puede ser interesante dar una mirada al estudio realizado por Poulcheria, Argyris, Christos, Zoi y Prokopis (2015), enfocado en cómo sería el profesorado de educación superior de excelencia desde la mirada del alumnado griego. Esta investigación aporta idea acerca de qué esperan los estudiantes de sus maestros y por ende podría servir de referente para el diseño de indicadores de valoración del desempeño docente.

En lo referido al método de enseñanza, el estudiantado considera que el docente ideal debería usar las distintas prácticas y recursos tecnológicos, además conferir un gran valor a sus habilidades para dialogar con los alumnos, a fin de valorar su opinión y tomar estas opiniones como parte integral de su proceso de aprendizaje. Aluden, además, estos estudiantes que estos profesores deberían recurrir a las prácticas no convencionales y acciones innovadoras. También, destacan estos estudiantes, que los profesores universitarios deberían

valorar la actividad investigadora habitual y la intervención de los estudiantes en los diversos programas de investigación (Poulcheria, Argyris, Christos, Zoi & Prokopis, 2015).

En otros rumbos, las indagaciones llevadas a cabo por Alonso (2019) también describe ese perfil de docente universitario, a partir de lo que dicen los estudiantes. De acuerdo a esta investigación, los estudiantes anhelan de un buen profesor: que ofrezca orientaciones precisas, que mantenga adecuación comunicación y ejecute evaluaciones continuas; que sea respetuoso y responsable; que organice bien sus intervenciones, tenga buen dominio de su área y haga uso de ejemplos prácticos y contextualizados en experiencias reales; que sea abierto y posea la habilidad de escuchar.

...no se trata de tener muchos conocimientos, sino de saber y ser capaz de diseñar y utilizar estrategias didácticas de enseñanza que faciliten el proceso de aprendizaje (p.78).

Se hace evidente en todas estas posturas la necesidad de los estudiantes de perfilar habilidades que van también más allá de lo metodológico y que apuntan más a las actitudes y valores. En este sentido, el alumnado también desea a un profesor cercano, amable e íntimo, en el que pueda confiar y con desde de entender su manera de pensar y vivir (Poulcheria, Argyris, Christos, Zoi & Prokopis, 2015). Coinciden estos autores con Alonso (2019), al destacar que los estudiantes también valoran una comunicación honesta, en la cual el docente procure la creación de una atmósfera amistosa y agradable. Un número significativo de estudiantes consideran profesor ideal aquel que tiene una firme interacción con la vida pública, con la finalidad de generar una acción cultural y política y utilizando su poder, en para transformar la sociedad (Alonso, 2019 & Poulcheria et. el 2015).

Lo planteado por los autores Alonso (2019) y Poulcheria et. el (2015) permiten analizar que estas conductas de los profesores ideales posibilitan definir las futuras

actitudes de los estudiantes, puesto que como lo señalan Vlad y Ciascai (2014) el profesorado es parte del proceso de desarrollo del alumnado al modelar las habilidades, capacidades, conocimiento y actitudes personales a sus estudiantes.

En torno a las competencias que debería desarrollar el profesor universitario, conviene dar una mirada a las que propone Zabalza (2009) y que se enumeran a continuación: (pp. 77-78):

Figura 3.03

Competencias del profesor universitario

1. Planificar el proceso de enseñanza–aprendizaje;
2. Seleccionar y presentar contenidos disciplinares;
3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles;
4. Manejar didácticamente las NNTT;
5. Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje;
6. Relacionarse constructivamente con los alumnos;
7. Tutorizar a los alumnos y, en su caso, a los colegas;
8. Evaluar los aprendizajes (y los procesos para adquirirlos);
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza;
10. Implicarse institucionalmente.

Se considera que estas competencias del docente universitario planteadas por Zabalza, podrían ser también pertinentes como punto de partida para definir indicadores que posibiliten la evaluación de estas, pues tal como lo plantean Sencan y Karabulut (2015), el mejoramiento de la calidad de la enseñanza universitaria depende mucho de cuan competentes sean sus docentes.

De las funciones antes señaladas, es importante destacar la investigadora, ya que es una de las que menos se refleja como dimensión objeto de evaluación en los instrumentos que se aplican para la valoración del desempeño de los profesores. Al respecto

destaca Sanz, Ruiz y Pérez (2014) que, para el colectivo profesoral, el rol investigador y el docente son inseparables e interdependientes y, por esto, son a los que más empeño y tiempo brindan (p.100).

Tejedor (2018) también aborda los nuevos roles del profesorado universitario, destacando que estos definirían su perfil como profesional de la docencia. En la siguiente Tabla presentamos estas funciones.

Tabla 3.03.

Roles del profesor universitario y las acciones en que se concretizan

| Roles | Acciones en la que se concretizan |
|---|--|
| Organizador | Diseña guías y situaciones de aprendizaje, explica tareas, organiza equipos de trabajo. |
| Liderazgo | Demuestra consideración y respeto a sus estudiantes, favorece las tareas en equipo, reta y desafía al alumnado, demuestra entusiasmo en su accionar, estimula a realizar proyectos, anima a la actividad del alumno... |
| Practicante de nuevas metodologías didácticas | Diversifica intervenciones, los escenarios; utilización adecuada de las nuevas tecnologías |
| Tutor | Estimula el involucramiento de los estudiantes en su aprendizaje, guía la ejecución de las acciones propuestas, da seguimiento a las experiencias de aprendizaje, orienta de manera individual y grupal, promueve valores y actitudes positivos... |
| Evaluador | Incorpora la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, diversifica las metodologías de evaluación adaptándolos a la diversidad de intervenciones pedagógicas, instauro criterios claros al evaluar, comunica sobre los resultados, facilita tarea correctiva... |

Triado, Estebanell, Marquez y Corral (2014) encontraron y definieron seis competencias profesionales para el profesorado de enseñanza superior. Estas competencias se sintetizan en la siguiente Tabla:

Tabla 3.04.

Competencias del profesor universitario

En síntesis, las competencias del docente universitario incluyen todo lo que ha tenido vínculo con su ejercicio docente, con el fin y la preocupación por su mejoramiento y con su profesionalización y todo esto implica un proceso de transición desde procedimiento enfocado en la enseñanza a uno enfocado en el aprendizaje, lo cual envuelve la necesidad de redefinir la organización de los procedimientos de aprendizaje y las funciones propias de las universidades (Torres, Badillo, Valentín & Ramírez, 2014).

■ 3.06. Evaluación competencias del profesorado universitario

Para entender cómo llevan a cabo las universidades su proceso de evaluación, se hace necesario tener una visión clara de lo que es la evaluación de desempeño docente.

En este sentido, Sandholtz y Shea (2015) señalan que cuando las evaluaciones de desempeño incluyen evidencias de la práctica docente, puede proporcionar una valoración más directa de la capacidad de enseñanza que la licencia de “lápiz y papel”. Se considera válida la metáfora empleada por estos autores, puesto que uno de los fines más relevantes de la evaluación de desempeño es que esta se constituya en una herramienta que contribuya a una mejor práctica docente. Asimismo, es importante el aporte que realiza Casero-Martínez (2016) al señalar que la evaluación de calidad de la enseñanza universitaria por parte del estudiantado, se convierte uno de los puntos más controversiales del sistema de la evaluación en las universidades.

Tanto Hervis (2018) como De Dios, García y Muñoz (2015) asocian el desempeño docente como factor clave para una educación de calidad. Para Hervis (2018) los términos de evaluación del desempeño, valoración del rendimiento y evaluación de resultados, se utilizan con frecuencia como términos similares, pero estos guardan diferencias.

Mientras que el estudio del desempeño suele enfocarse al análisis de la actuación, es decir la apreciación y calificación del comportamiento en el trabajo (calidad); si se trata de valorar el rendimiento, lo que se contempla es la productividad, el resultado en relación con los medios o el esfuerzo invertido (performance) en términos de oportunidad (cantidad). (p.35)

En cuanto al alcance de la aplicación de una evaluación de desempeño, Moreno-Murcia, Silveira y Belando (2015) enfatizan que para que un proceso de evaluación de desempeño tenga éxito, puede ser esencial preparar al profesor universitario en términos de técnicas y procedimientos para que dicho profesor participe más activamente en los sistemas de evaluación. Al tiempo que, Nowakowski (2007), enfatiza que la docencia

universitaria puede valorarse desde diferentes puntos de vista, lo que se manifiesta en las categorías de responsabilidades vinculadas con el quehacer de esta profesión.

Para poder evaluar al profesor universitario, es relevante decidir cuáles serían los criterios primordiales a tomarse en cuenta y cuáles serían los indicadores que perfilan a un buen docente. Esto conlleva una problemática compleja de solucionar, ya que existen componentes involucrados en la docencia a nivel superior que son complejas y que resultan difíciles abarcar en cualquier diseño de evaluación (Buen-día, et al., 2017).

De lo anterior se puede deducir que, la evaluación del desempeño del profesorado universitario requeriría de proceso de observación, acompañamiento y valoración de comportamientos en los momentos en que se encuentren desarrollando algunas de las acciones propias de su ejercicio académico, ya sea de manera individual o con pares colegas.

Por la naturaleza de su labor, el docente es uno de los profesionales que más podría impulsar una cultura evaluadora, de forma tal que esta acción se vea comprometida con su desarrollo profesional, es por ello que muchos autores ven como favorecedora la instauración de una cultura permanente de evaluación y autoevaluación de los docentes universitarios.

En relación a lo anterior Almuliña y Cabrera (2013) destacan que:

La evaluación del desempeño debe verse como una estrategia para fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado. Puede utilizarse como mecanismo para impulsar el desarrollo y actualización profesional y para generar indicadores de desempeño (p.13).

Por otro lado, De Diego Correa y Beltrán (2012) afirman que una propuesta de evaluación debe ir enfocada con una intención diferente a las de control, que esta debe examinar diversas variables vinculadas con la praxis educativa; mientras Sifuentes, Hoyos y Cortés (2016) señalan que la evaluación del desempeño es un segmento íntegro de un sistema de administración y compensa distintos requerimientos organizacionales e individuales, y si bien los procesos de reforma institucional precisan de tiempo para madurar, es muy oportuno averiguar, mediante una evaluación de desempeño docente, experiencias significativas que posibiliten precisar nuevas actividades encaminadas a la mejora de los procesos de aprendizaje (p.2).

No cabe duda de que evaluar implica investigar. Sin embargo, tal como lo plantea Caballero (2013), la docencia es una acción que aún continúa a la sombra de la investigación; asimismo, en la mayoría de los casos, ambas funciones se ejecutan de manera aislada (p.484). Es por ello que, se considera importante desde esta investigación, ver, también, la evaluación del desempeño docente como un recurso útil para la investigación.

Ampliadas las ideas acerca de la evaluación del docente, es importante profundizar acerca de cómo se puede visualizar ésta ya en el ámbito de la educación superior. En este sentido, Mas Torelló (2011) propone no solo definir competencia para ejecutar la evaluación de la práctica del docente universitario, sino que es relevante identificar cómo se perfilan las competencias de este docente de educación superior. Al hacerlo lo enmarca en tres contextos de su ejercicio profesional: “el contexto general (entorno socioprofesional, cultural, etc.); el contexto institucional (departamento, facultad, universidad) y, por último, el microcontexto aula-seminario-laboratorio” (p.302). Estos escenarios que nos plantea Mas Torelló los consideramos como un gran aporte en el momento de decidir cómo evaluar al profesorado universitario.

De Dios, García y Muñoz (2015), afirman que no basta con valorar la enseñanza, examinar el procedimiento de la programación, ejecución y evaluación del aprendizaje o la transmisión de saberes científicos; asimismo, como lo anterior es relevante verificar de qué manera lo que hace el profesor tributa al acatamiento de la Misión de la institución en un ciclo determinado. Partiendo de lo anterior, es por tanto significativo tomar en cuenta el punto de partida y posible desarrollo y mejoramiento de las capacidades del profesor, que intervienen en los procedimientos universitarios no solo como profesional de la enseñanza, sino además como parte de una colectividad de aprendizaje en desarrollo.

Se puede observar en este sentido ideas articuladas en los planteamientos de diversos autores, cuando exponen que analizar la docencia envuelve la toma de atención no solo la planificación, el desarrollo de la acción didáctica directa y el ejercicio después de esta, sino que también se tome en cuenta elementos que trasciendan a lo experiencial y visible, que provienen de las conductas, comprensiones de cada uno de los sujetos que participan en el proceso de aprendizaje (De Dios, García & Muñoz, 2015; Mas Torelló, 2011 y Zabalza, 2003).

Buendía et al. (2017) proponen que la evaluación del profesorado podría ser la estimación de la labor realizado por cada académico en el transcurso de un periodo determinado, concibiendo para esto una serie de acciones ejercidas como el resultado de sentirse parte de una institución.

En relación al señalamiento anterior, estos autores destacan:

Estas actividades no se circunscriben a las clases frente a grupo ni al desarrollo de un proyecto de investigación, y mucho menos a la publicación de resultados.

Y su peso y orden de prioridad varían de una institución a otra —por ejemplo, hay centros de investigación que otorgan más peso a la investigación y facultades que dan prioridad a la docencia— y según la edad y el momento de la trayectoria académica (p.213).

Otros autores, así como Buendía et al. (2017), plantean las limitaciones de las evaluaciones de los docentes universitarios. Dentro de estos tenemos a Vera y González-Ledesma (2018) quienes destacan que las evaluaciones de los académicos en las universidades son muchas veces opacas o sencillamente artificiosas, recompensan el productivismo, confabulan contra la calidad, son reduccionistas y emplean convenciones obtusas o explícitamente ilógicas para “medir” la labor académica.

Además, apunta Vera (2018), que las consecuencias de las políticas de evaluación en las universidades ha bosquejado una topografía de los vicios y efectos negativos que las evaluaciones conllevan ellas mismas. En relación a esto, este autor crítico el hecho de que muchas de las evaluaciones de las universidades están destinadas a ofrecer incentivos económicos a profesores e investigadores, por lo que muchas veces estas evaluaciones no van dirigidas a la mejora de los procesos, sino a la gestión de aumento salarial.

...la evaluación se ha burocratizado de manera creciente. Los evaluados viven la evaluación como un ejercicio repetitivo y tedioso de completar formularios y fotocopiar constancias. Esta burocratización ha aniquilado cualquier sentido de autorreflexión que pudiera (y debiera) tener la evaluación. Evaluar no sirve como un camino para recapacitar sobre la propia práctica académica y sobre cómo perfeccionarla a la luz de los resultados de evaluación (p. 29).

Se puede apreciar la coincidencia de Vera (2018) con las percepciones que tienen los sujetos implicados en los procedimientos de evaluación en muchas de las universidades en la República Dominicana. Así como lo plantea este autor, a veces se ven los instrumentos de evaluación como una herramienta para supervisar más que como una para valorar aspectos académicos con fines de mejorarlos. Hace énfasis este autor en cómo se demanda la publicación de artículos de parte del profesorado, cuando las tres labores sustantivas que se plantean son la docencia, investigación y difusión de la cultura.

■ 3.07. Modelos de evaluación

Cuando se habla de modelo de evaluación del desempeño, desde el Ministerio de Educación de la República Dominicana, se concibe esto como un elemento que viene implícito en la concepción que se tiene del docente para el sistema educativo del país. En este sentido, se parte de la idea de que el profesor es:

“Un profesional reflexivo de su práctica docente, con vocación de servicio, actitudes de cooperación, con dominio de las enseñanzas que imparte y que es capaz de gestionar y facilitar procesos y ambientes de aprendizajes significativos a sus estudiantes” (Modelo de Evaluación del Desempeño Docente en la República Dominicana, MINERD, 2012, p.29).

Gutiérrez Jauregui y Cifuentes (2018), plantean que el modelo de evaluación de los profesores debe estar articulado a objetivos institucionales, como un mecanismo para garantizar la calidad que brinde un resultado que posibilite prescribir los niveles de desempeño y aporte evidencias para tomar decisiones. En este sentido, es importante, según estos autores, el vínculo entre los estándares curriculares y los criterios para una adecuada instrucción, así como de la evaluación y el desarrollo profesional.

Desde el Modelo de Evaluación del Desempeño Docente en la República Dominicana, MINERD (2012) se plantean unos modelos que se detallan en la siguiente Tabla.

Tabla 3.05.

Principales Modelos de evaluación del desempeño docente

| Modelos | Descripción |
|---|--|
| "Inspección" | Se fundamenta en el juicio que un experto hace apoyándose básicamente en las visitas al salón de clase guiándose por criterios que considera adecuado de acuerdo a su experticia. |
| Evaluación de los colegas. | También llamada "evaluación colegial". Se trata de aquella en la que son los mismos profesores quienes junto con sus colegas valoran las acciones que ejecutan sus iguales |
| Evaluación docente basados en la evaluación de los consumidores | Se fundamentan en la recolección de la valoración que tienen del desempeño del docente o respecto a su función profesoral partiendo de la opinión de los consumidores. "Este enfoque se utiliza mucho en el Modelo de la Calidad Total... "p.27 |
| "Enseñanza reflexiva" | Está referido a los criterios establecidos para valorar la calidad de los procesos cognitivos llevados a cabo por el docente en mira a identificar y tomar las decisiones tácticas o estratégicas acerca de las actividades del aula (p.28). |
| Basado en resultados | Desde este modelo se usan los resultados de los estudiantes como criterio de eficiencia docente. Estos resultados se evidencian mediante. Un ejemplo en la República Dominicana son la aplicación de las Pruebas Nacionales, si estas se toman como criterio para evaluar si los maestros. |
| Basado en competencias | Desde este se plantea una concepción dinámica de competencia, desde la cual las competencias son obtenidas por las personas mediante la educación, experiencia y vida cotidiana. Estas competencias, se movilizan, y se desarrollan de manera continua y no pueden exponer y evidenciarse fuera de un escenario. |
| Basado en las funciones y responsabilidades | Parte de la idea de que todo sistema de evaluación del profesorado requiere del establecimiento de áreas de responsabilidad del docente desde un ámbito institucional. Cuando se describen las funciones del docente, resulta más preciso establecer los criterios de evaluación de su desempeño. |

Otros modelos la evaluación del profesorado universitario son los que presenta Valdés (2002). Si bien este autor lo hace desde el ámbito de la investigación educativa, estos modelos pueden ser muy bien aplicados al contexto de la evaluación de desempeño. En la siguiente Tabla se sintetiza estos modelos.

Tabla 3.06.

Modelos de evaluación del desempeño y sus limitaciones

| Modelos Centrados en el... | Descripción | Limitaciones |
|---------------------------------------|---|---|
| Perfil del maestro | Tiene que ver con la construcción, con la participación y consenso del estudiantado, directiva y profesorado, de un perfil del “profesor ideal”. | Encontrar estas características es difícil, por las dificultades de cumplir con esa idea. |
| Resultados obtenidos | Tiene que ver con la confirmación de los aprendizajes o resultados alcanzados por los estudiantes. | El resultado de los aprendizajes de un estudiante no depende solo del profesor. |
| Comportamiento del docente en el aula | Se basa en identificar la competencia del profesor para propiciar un ambiente propicio para el aprendizaje en el aula. | Esta mirada del ambiente del aula puede ser un tanto subjetiva y estar condicionada a la interpretación de quien observa. |
| La práctica reflexiva | Se apoya en un concepto de la enseñanza como la reflexión frente a una cantidad de eventos en la cual el profesor enfrenta, precisa y resuelve problemas, permitiéndole crecer continuamente. | Aunque es un modelo muy completo, no implica el producto de su labor |

Según lo planteado en la Tabla 3.06, cada uno de los modelos ofrece sus propias limitaciones, por lo que, para una evaluación de desempeño adecuada, se recomienda la integración de todos estos modelos, de manera que las limitaciones de uno, pueda ser enriquecida con los otros (Montenegro, 2003 & Valdés, 2002).

Colina, Medina, Parra, Cendrós y Montoya (2008) plantean, además, que, tomando en cuenta lo establecido, el modelo de valoración del desempeño del profesorado debería constituir criterios específicos y preliminares a través de la reflexión fiscalizada, la consulta al colectivo educativo sobre las competencias que deben valorarse en un docente para articularlo a un ideal que contenga los resultados logrados por los alumnos y su conducta en el salón de clase. Cuando se aplica de esta manera el modelo holístico e

integral le proveerá datos al profesorado acerca de qué, para qué cómo, quién, con qué y cuándo evaluar.

Coincide Tejedor (2012) con Valdés, (2002) al observar también algunas limitaciones a estos modelos de evaluación si se aplican por sí solo. A diferencia de Valdés, Tejedor incluye en estos modelos el basado en las opiniones del propio docente. Tejedor (2012) alude que este modelo resulta confuso ya que los procedimientos, técnicas e instrumentos podrían estar supeditados a la propia percepción del evaluado.

La evaluación se ha caracterizado por la estimación, en algunos casos, desde la satisfacción del alumnado, el ejercicio del profesorado, sus capacidades, el uso de materiales psicopedagógicos, metodologías de aprendizaje e investigación, hasta su inclinación a identificación con las políticas institucionales; es por esto que los modelos de evaluación del profesorado más empleados son la evaluación de pares, el portafolio, la autoevaluación y la evaluación fundamentada en la opinión de los estudiantes (Flores, et al. 2017).

Otro modelo al que no se ha aludido en esta clasificación es el modelo basado en competencias. Un modelo de evaluación del desempeño conducirá a la institución a conocer cómo incide cada uno de los trabajadores en la obtención de los objetivos institucionales (Manjarrés, Castell & Luna, 2013). Asimismo, destaca Camejo (2008) que en un modelo de gestión por competencias es preciso un direccionamiento en el cual se estimen la capacidad e iniciativa de cada empleado para la asunción de responsabilidad y riesgos para avalar un desempeño pertinente en el objetivo fundamental de determinado proyecto.

■ 3.08. Tipos de evaluación

En el siguiente apartado se describe cada uno de los tipos de evaluaciones que se aplican para valorar el desempeño del profesorado universitario. Presentar esta tipología posibilita poder profundizar más adelante en cuáles de estos son los que se aplican en las

universidades muestras del estudio; ver además si se dan algunas combinaciones de esta tipología o si en el momento de su aplicación se respetan los criterios que se han establecidos para estas. Dentro de los tipos de evaluación que se utilizan para valorar el desempeño del profesorado se encuentran:

a. La autoevaluación

De acuerdo a De Diego Correa y Beltrán (2012), la autoevaluación implica una acción de autorreflexión sobre sí mismo, de las capacidades, habilidades y las propias carencias de otros conocimientos para ser aplicados en el contexto específico. Mientras que para Obando- Freire et al. (2014) la relevancia de que el docente valore su propio trabajo, reside en que esto incide en el favorecimiento del perfeccionamiento de su labor profesional (p.337).

Una de las definiciones más precisa la aporta Smitter (2008) al señalar que la autoevaluación se concibe como un procedimiento de evaluación formativa encaminado a la mejora continua mediante de la reflexión constante sobre la propia actuación, propiciando autonomía y contribuyendo a la autorregulación del trabajo pedagógico.

La autoevaluación es un modo de valoración de desempeño relevante, puesto que se considera como la más apropiada para lograr que el profesorado sea más consciente del progreso de su propio aprendizaje, con la finalidad de que, desde el principio, reflexione y sea crítico consigo mismo y conozca cómo valorar sus avances; consciente de que es el verdadero protagonista durante todo el proceso de sus debilidades, progresiones, mejoras y logros (De la Fuente Prieto, Castañeda, Malloy & Fernández, 2015).

Desde este estudio, se le da una gran valoración a este tipo de autoevaluación, ya que posibilita que el profesor reflexione sobre su propio accionar pedagógico y se plantee planes para la mejora de sus necesidades. Es imposible poder aspirar a un cambio si los

docentes no toman consciencia de que necesitan de esa transformación para mejorar sus prácticas. La habilidad de pensar por sí mismo y de apreciar lo que aprenden justifica que se empleen de manera cada vez más frecuente como sistema de evaluación en la enseñanza superior universitaria (De la Fuente et al., 2015).

Una de la importancia que se le atañe a la autoevaluación, es que el profesor puede informar sobre las razones de la planificación del programa, de los métodos para incluir las acciones planificadas, de la pertinencia del contenido, de la fiabilidad de las fuentes de datos, así como de la conveniencia del régimen de valoración articulado con el objetivo de la asignatura. Con la autoevaluación el profesor podría:

...explicar las razones de las actividades que llevó a cabo, lo que ayudó y dificultó su labor de apoyar el aprendizaje de los estudiantes y las fortalezas y debilidades que percibe en su desempeño como docente. (Gómez & Valdés, 2019, p.488)

En lo referido a la autoevaluación Tejedor (2012), abordan el tema del autoinforme como instrumento de este proceso. Para estos autores un auto-informe es un instrumento que posibilita al profesorado brinda información acerca de su ejercicio profesoral y está intencionado para dar a conocer la manera en que soluciona los problemas relacionados con programación, la ejecución y los resultados de su práctica.

Los autoinformes son muy utilizados básicamente para evaluar aquellas conductas que no son fácilmente observables o que siéndolo requieren excesiva dedicación por parte del evaluador (p.324).

En síntesis, la autoevaluación se identifica como la metodología mediante la cual el profesorado hace un análisis de sus propias condiciones de desempeño procurando de esta manera estimular la capacidad de crítica y autoanálisis (Herrera, Cano, Hernández & Morales, 2012).

b. La evaluación por pares académicos

Puya y Castillo (2017) enfatizan que la evaluación de pares consiste en que otro profesor de la misma disciplina y nivel académico pueda valorar el trabajo de su colega. Según estos autores, este modo de evaluación puede ejecutarse a través de comisiones responsables de escrutinio de medios de ratificación del accionar del profesorado, mirando con cautela las intervenciones pedagógicas y realizando uso de un instrumento para garantizar la ecuanimidad de los juicios que se exponen o también puede ser a través de entrevistas.

Este tipo de evaluación debería estar dirigida a una transformación valorativa y para alcanzarse este tipo de cambio debe estar mediado por la reflexión del ejercicio docente contando también con la mirada de otros colegas o pares (De Diego Correa & Beltrán, 2012).

La evaluación de pares recopila datos valorados de manera objetiva de las diferentes acciones académicas del profesorado, con el fin de establecer la mejora continua, destacan Fienco, y Fernández (2016). Una de la relevancia que tiene la evaluación por pares es que a través de esta modalidad se da un proceso de retroalimentación que proporciona una oportunidad inigualable en conjunto con otros que son identificados como pares (Contreras, 2018).

Muchos autores plantean la gran relevancia que tiene la evaluación entre pares y la describen como una de las más importantes de los diferentes tipos de evaluación. Y es que se considera que los pares se encuentran en un mismo nivel de horizontalidad lo que conduce a una evaluación un poco más alejada de subjetividad.

Nadie mejor que un colega-par que entiende las exigencias, dificultades y filigranas de cierta área en cierta disciplina, para opinar acerca del desempeño

investigativo de un docente en ella. Un jefe podría tener expectativas inalcanzables al desconocer, por ejemplo, el ritmo necesario de la investigación en cierto campo, mientras que un colega-par es menos propenso a estos errores porque está imbuido justamente en este ritmo (Botero, Gutiérrez, Herrera, Amórtegui, Balanta, 2016, p.3).

Otros aspectos que justifican la necesidad de realizar la evaluación de pares lo constituyen los aportes que hace Buller (2012), al señalar que nadie es mejor que los colegas pares para opinar sobre las intervenciones didácticas, los contenidos académicos, la pertinencia, actualización y propiedad de los materiales bibliográficos utilizado en docencia, así como otros aspectos viables, el individuo más competente es un compañero, un par, una persona que intervenga también en este tipo de saberes y, mediante su experticia ofrezca opiniones, recomendaciones sugerencias y apoyos sobre lo que reconoce como potenciales.

Por otro lado, destaca Hornstein (2017), que el estudiantado podría puramente estar preocupado por sus calificaciones, mientras que, en la mayoría de los casos, la facultad podría estar dando mayor atención al aprendizaje de los alumnos. Todo esto implica que posiblemente los intereses de estas dos fuentes de información no estén articulados “especialmente cuando el mismo profesor se dedica tanto a la enseñanza como a la calificación” (2017, p.3).

Y es que, como lo enfatizan Amórtegui, Balanta, Herrera, Mira, Navarro y Patarroyo (2016), el estudiantado brinda un punto de vista muy relevante sobre muchos de los roles del profesorado, aunque no obligatoriamente posee la experiencia para juzgar sobre cómo aborda los tópicos que se manejan en aula, lo actual de sus referencias bibliográficas su pertinencia, etc. También explican estos autores que eso mismo pasaría

con un superior inmediato, que a veces evalúa a una gran diversidad de docentes que trabajan tópicos muy distintos entre sí como para poder dar una opinión con pertenencia acerca de esta.

La evaluación por colegas pares tiene como objetivo principal poner un espejo para que este punto ciego desaparezca y la comunidad de profesores tenga así retroalimentación acerca de temas en los que hasta ahora no ha podido tenerla (Amórtegui et. al 2016).

Es así como se puede observar, a partir de los argumentos que nos plantean estos autores, que la evaluación por pares es una magnífica oportunidad de que colegas puedan valorar el trabajo que hacen sus pares con unos criterios mucho más apegados a sus experiencias académicas y con mayor rigurosidad del procedimiento llevado a cabo, puesto que conocen con mayor nivel de conciencia el grado de pertinencia de los recursos bibliográficos, la metodología, las actividades y el abordaje de los temas de la asignatura que enseña el evaluado.

c. La evaluación de los alumnos.

Este tipo de evaluación está basada en lo que opinan los estudiantes en relación al desempeño del profesorado. Por lo general, utilizan como fuentes para la recopilación de estas valoraciones los cuestionarios con preguntas cerradas. En este sentido, Hornstein (2017), plantea que la confiabilidad de las evaluaciones de los alumnos anónimos se fundamenta en la premisa de que, al presenciar o estar presentes en las intervenciones pedagógicas, las clases magistrales, el estudiantado puede dar una mirada a la capacidad de los docentes e informar al respecto con sinceridad. Aunque se plantea este supuesto, también pueden existir situaciones en la que el estudiantado evalúa a los docentes de manera mecánica y sin mucho empeño de comunicar con honestidad lo que observan.

En torno a si tienen criterios precisos o no sobre cómo evaluar a sus docentes, Boring, (2017) destaca que es probable que los criterios que emplea el estudiantado, mediante el uso de los instrumentos que responden no se encuentren vinculados con las características reales de enseñanza del profesorado. Por otro lado, aunque las valoraciones del estudiantado aún no han mostrado ser evidencias efectivas de la calidad de la enseñanza (Dunn, Hooks & Kohlbeck, 2016), muchos directivos las emplean con frecuencia para tomar decisiones relevantes sobre la promoción, retención e incremento salarial de los miembros de la facultad, es por ello que algunos docentes realicen lo posible para alcanzar las valoraciones más altas posibles (Hornstein, 2017).

Otro elemento que sale a relucir en esta discusión es que, el estudiantado brinda solo una única perspectiva sobre un procedimiento de enseñanza y aprendizaje muy complejo y multifacético que no se lograría con una única fuente de evidencias (Stark & Freishtat, 2014). En este mismo sentido, una de las limitaciones que se observa de este tipo de evaluación es que, según Gómez y Valdés (2019) existe evidencia empírica para presumir que los docentes condescendientes, estos que conceden a sus alumnos excelentes valoraciones por poco trabajo, poseen más posibilidades de recibir, al mismo tiempo, buenas calificaciones por parte de ellos; en contradicción, algunas veces, el profesorado que en clase piden al alumnado un esfuerzo mayor, podrían ser valorados como peores por lo que existen profundas dudas sobre la fiabilidad de estas valoraciones que el estudiantado realiza de sus docentes como criterios de la calidad de la práctica pedagógica o el esfuerzo del profesorado (Braga, Paccagnella & Pellizzari, 2014).

En síntesis, la evaluación que únicamente toma en cuenta la opinión del estudiantado, es considerablemente limitada y mucho más, si la recolección de la información se hace al final del semestre puede resultar inútil, puesto que la enseñanza es un procedimiento de interacción entre un grupo de alumnos y el docente y que esto implica erigir

puentes entre los significados ambos; en este sentido, las acciones que pueden ser vistas con una perspectiva de promoción del aprendizaje en un curso, no obligatoriamente podría ser apreciadas de la misma forma por el otro (Gómez & Valdés, 2019).

d. La evaluación de las autoridades académicas.

Este tipo de evaluación consiste en aquella que es llevada a cabo por los coordinadores de áreas, académicos o directores de carrera. Para Obando- Freire et al. (2014), quienes dirigen procesos podrían hacer observaciones o manejar seguimientos continuos de la labor del profesorado, aunque para esto puede ser complejo dejar del lado resistencia hacia cualquier tipo de supervisión académica.

De acuerdo a Obando – Freire et al. (2014) las opiniones que pueden hacer los superiores académicos son relevantes para la evaluación integral e implica una perspectiva institucional. En este sentido, enfatiza que, los directivos suelen hacer observaciones o tener controles metódicos del accionar del profesorado; sin embargo, es un poco complejo soltar el estrés y el rechazo inherentes a cualquier forma de inspección o supervisión académica.

El involucramiento de las autoridades académicas es relevante en los procedimientos de evaluación del desempeño profesor universitario, puesto que le da un acercamiento a una perspectiva directa de los elementos que tienen transformarse a través de las acciones a desarrollar; aunque, la apreciación podría estar muy soslayada por el modelo de organización y gestión que en que se cimentan los directivos, específicamente si se basan en las estructuras de organizaciones verticales, con modelos de gestión más autocráticos y de poca intervención (Lamarra, & Coppola, 2010).

Al dar una mirada a cada uno de los actores que pudieran estar implicados en los sistemas de evaluación del profesorado universitario; se puede apreciar que sus interven-

ciones poseen algunas ventajas y limitaciones. Sin embargo, estas limitaciones pueden ser más atenuantes cuando se realizan de manera aislada. Es por ello que para la realización de una evaluación más objetiva y participativa es recomendable pueda aplicarse con la participación de todos, puesto que las debilidades que puede generarse de uno de estos actores, puede ser fortalecida con la perspectiva que puedan dar otros de la misma realidad y desde sus roles. Y es que, amplificar los participantes en los sistemas de evaluación provee de una perspectiva más genérica sobre el evaluado y al tiempo que posibilita trabajar desde lo interno de la evaluación (Salazar, 2010).

■ 3.09. Técnicas e instrumentos de evaluación

Cuestionarse sobre cómo hacen las universidades las evaluaciones del profesorado, convoca a profundizar en los recursos que utilizan para este proceso. Los instrumentos en este caso, se enmarcan desde un papel esencial en la recopilación de informaciones que determinen su nivel de desempeño. De acuerdo a Díaz y Gimeno (2017), las encuestas y los cuestionarios son las herramientas más empleadas para indagar de manera directa sobre la docencia del profesor. En el siguiente apartado se detallan técnicas e instrumentos de la evaluación de desempeño.

a. Observación

Aunque utilizada con menos frecuencia, la observación es una técnica que muchas universidades utilizan para valorar el ejercicio docente. Según Tapia (2011) la observación consiste en un proceso básico para la búsqueda de información relevante para evaluar. Una observación aislada u ocasional suele tener algún valor, sin embargo, carece del rigor y de la científicidad, si no es planificada siguiendo un modelo establecido (Tapia, 2011, p.1).

Para Hamodi, López y López Pastor (2015) la mejor manera de evaluar al profesorado es observando el desempeño del profesor en su salón de clase y no solo a través de un cuestionario, puesto que ambos valoran aspectos distintos: con el primero se puede valorar el desempeño y, con el segundo, las opiniones de los destinatarios de la actuación docente.

b. Entrevistas

De acuerdo a Massot, Dorio y Sabariego (2011) la entrevista es una técnica que tiene como fin adquirir información de manera oral y personal sobre situaciones vividas y aspectos subjetivos del evaluado como las actitudes, los valores, las creencias y las opiniones vinculadas con el objeto estudiado.

Por otro lado, destaca Tapia (2011) que la entrevista es una técnica de vía a la información muy utilizada en la evaluación y en procedimientos de orientación. Plantea, además este autor, que la entrevista, similar a otras técnicas, debe comprenderse como una técnica complementaria, pero no debe considerarse como un instrumento ni único ni excluyentes de otros que bien podrían utilizarse en la evaluación del desempeño.

c. Análisis documental

El análisis documental también puede ser una técnica útil en la valoración del desempeño del profesorado universitario. Se trata de una acción sistemática y programada que consiste en analizar documentos ya escritos que abordan una amplia variedad de modalidades (Massot, Dorio y Sabariego, 2011).

Un aspecto relevante del análisis documental es que a través de esta se pueden recoger datos apreciables.

Los documentos son una fuente bastante fidedigna y prácticas para revelar los intereses y las perspectivas de quién lo han inscrito. Los documentos pueden proporcionar información valiosa a la que quizás no se tenga acceso a través de otros medios (Massot, Dorio y Sabariego, 2011, p.341).

d. El Cuestionario

Otros de los instrumentos muy empleados en la valoración del profesorado son los cuestionarios. De acuerdo a Tapia (2011) los cuestionarios son unos instrumentos que posibilitan la recolección inmediata y amplia de información sobre los temas más diversos, tanto recogidos de manera aislada, como conjunta.

Se trata de presentaciones escritas en las que el entrevistador toma notas de sus valoraciones y puede presentarse de manera abierta o cerrada; además, suelen utilizarse para profundizar en temas o problemáticas que posibilitan realizar estudios con mayor nivel de profundidad (Tapia, 2011).

e. Portafolio docente

Un instrumento al que varias universidades le han dado la mirada en los últimos tiempos lo constituye el portafolio del docente. Se refiere esto a una recopilación de documentos o materiales diseñado por el profesorado y que son empleados en su ejercicio docente. Destaca Obando – Freire et al. (2014) que, este modo de valoración trae de por sí una cultura de registro, autoanálisis y organización adecuada de recursos, metodologías y prácticas del profesorado.

El portafolio tiene como clave fomentar la reflexión, es decir, ser consciente del sistema de creencias propio, y explicar el conocimiento tácito y compartirlo.

El portafolios permite dar un sentido a lo que se hace, reajustar el sistema de creencias con la experiencia propia pasada y con las reflexiones que hacen otros; permite realizar la construcción de una identidad concreta del tipo de profesor que se necesita ser e intenta reproducirla en las actividades diarias (Obando – Freire et al. 2014, p. 338).

El portafolio también ofrece grandes y diversos beneficios a los docentes, explican Arbesú y Argumedo (2016), ya que, mediante este, se pueden observar evidencias de la práctica del profesor que no se encontrarían en otros instrumentos. Por otro lado, se considera el portafolio como una manera de evaluación auténtica, ya que involucra la recopilación de una diversidad de recursos que evidencian la evolución del profesorado durante un lapso de tiempo, las producciones a presentar son una representación de sí mismo (Pérez, 2014).

Cabero y Llorente (2013), plantea que el portafolio, no es solo una carpeta con agrupación de trabajos del docente, más bien estos recursos deben evidenciar la situación ajustada a la realidad del nivel de conocimiento de los profesores o de las producciones ejecutadas en un lapso de tiempo, de sus triunfos y fracasos, de sus potencialidades y limitaciones; ya que esta es una manera de exponer y entender la evolución del profesor en la ejecución de una acción o en su manera de participar en un proceso.

En este tipo de instrumento el docente da visibilidad a la gran variedad de recursos elaborados y utilizados, de igual manera, que pondría en evidencia las metodologías docentes que emplean y los resultados de estas implementaciones. Obando- Freire et al. (2014), lo considera como uno de los instrumentos más fidedignos, ya que se desarrollan en función de la autorreflexión y la experiencia personal. Y es que el portafolios del docente brinda una consideración crítica sobre su accionar profesional y, además puede

actuar como un medio para la evaluación entre colegas entregando de esta manera una sinergia de experiencias y diversas formas de perfilarlo (Obando- Freire et al. 2014).

f. Rúbricas

En lo referente tema de evaluación de competencias, las rúbricas juegan un papel fundamental. Este instrumento posibilita un mayor nivel de comprensión de la acción evaluada. De acuerdo a Díaz y Barroso (2014) las rúbricas son guías de puntuación que posibilitan esbozar un proceso o una producción; son instrumentos de valoración auténtica y aplicabilidad y adaptación para la valoración del desempeño desde un aspecto de innovación que permite orientar las acciones de trabajo.

Para Alsina, Irurita, Trenchs, Miró, Marín y Busquets (2013), una rúbrica es un poderoso instrumento para la valoración de cualquier tipo de acción, primordialmente cuando se trata de valorar tareas auténticas y se observa como un instrumento fundamental para observar competencias, ya que posibilita diseccionar las tareas complejas que forman parte de una competencia en tareas más sencillas dispuestas de forma operativa y gradual.

La evaluación a través de rúbricas es esencialmente cualitativa; sin embargo, es posible cuantificar los diferentes grados de desempeño para concebir una calificación (Pérez, 2014).

Una de las grandes relevancias que tiene la utilización de las rúbricas en los procesos de la evaluación de desempeño, es que es un instrumento que, desde inicio y durante todo el proceso, posibilita comunicar los criterios que aplicados para valorar el progreso desde un enfoque de evaluación continua y formativa; de igual manera que minimiza la subjetividad de la valoración y proporciona que diferentes profesores de un mismo curso se coordinen y compartan los criterios de evaluación (Alsina, et al. 2013).

Al igual que los tipos de evaluación, se considera recomendable que un procedimiento de evaluación del desempeño del profesorado universitario desde un enfoque de competencia, contemple diferentes usos de técnicas e instrumentos de valoración de las actividades del docente; puesto que con ello se lograría una perspectiva más holística del proceso. Tal como lo señalan Buendía et al. (2017), los instrumentos emanan de los criterios de evaluación preliminarmente determinados; por lo que, lo ideal es emplear una serie de instrumentos que impulsen una estimación integral del trabajo ejecutado.

■ 3.10. Funciones de la evaluación de desempeño

En las indagaciones sobre las funciones de la evaluación del desempeño del profesorado, se pueden encontrar diferentes posturas de distintos autores. Algunas de ellas plantean las funciones desde una perspectiva más general y otros desde una más específica del rol del docente universitario. Dentro de estas informaciones de funciones generales, se encuentra la que proporciona Smither (2008) al describir las funciones diagnóstica, instructiva, educativa y desarrolladora de la evaluación. La siguiente Figura muestra estas funciones propuestas.

Figura 3.04

Funciones de la evaluación del desempeño docente



Si se puede observar en la Figura 3.01, se describe cada una de las funciones de la evaluación del desempeño y la imagen ponen en evidencia el carácter cíclico que esta podría tener en su proceso, siendo así posible que se inicie de nuevo el ciclo de evaluación, si se visualiza en giro como la manecilla del reloj.

Por otro lado, debe verse las funciones de la evaluación del profesorado universitario desde una visión integral ya posibilita evaluar la persona en tres dimensiones: el conocimiento que lo reconoce como docente, el hacer que lo reconoce como trabajador y el ser que lo reconoce como persona (Gutiérrez, Jauregui & Cifuentes, 2018, p.83).

La evaluación del desempeño también tiene dentro de sus funciones la toma de decisión y quizás esta sea una de la más importante de las funciones de la evaluación. Lamarra y Coppola (2016) señalan al respecto que la evaluación debe estar encaminada a resultados, siendo la evaluación de la enseñanza aspectos de la evaluación de la institución vinculada con el control o rendición de cuentas (p.98).

Asimismo, destaca que también debería apuntar hacia la formación y hacia las políticas de la institución para el desarrollo de los recursos humanos. “En esta orientación podrían complementarse y conjugarse ambas concepciones de la evaluación, según el abordaje planteado en cada caso” (Lamarra & Coppola, 2016, p.3).

De acuerdo a Moreno Olivos (2018), la evaluación del profesorado cumple diversas funciones, muchas veces se utiliza para el control de los profesores, para estimularlos, para que se hagan responsables de su trabajo, o para deshacerse de estos cuando no lo realizan de manera adecuada.

En otro orden, Maryam, Alireza, Reza y Azizollah (2012), destacan que los propósitos de la evaluación de la enseñanza incluyen:

1. Mejoramiento de la calidad de la enseñanza
2. Conocer la capacidad del profesorado para enseñar
3. Un criterio para la promoción y readiestramiento de profesores

Es relevante los propósitos de la evaluación que aportan estos autores, puestos que van enfocados a las finalidades propias de este proceso y que debe estar enfocada en sí a la necesidad de dar un servicio de calidad de la docencia de los profesores, tener ideas de las habilidades y destrezas que poseen estos profesionales y tener unos criterios para poder tomar decisiones para los ascensos o procesos formativos de los docentes.

■ 3.11. Procedimientos para el diseño de evaluaciones

Evaluar el desempeño del profesorado universitario implica acotar un procedimiento de construcción de lineamiento y procedimientos que posibilitarán llevar a cabo esta tarea. Quesada, Rodríguez e Ibarra (2017) lo plantean como un proceso que se planifica. En este sentido, destacan que, la planificación de la evaluación suele concebirse como el diseño de un programa de ejecución para lograr unos objetivos preestablecidos y que esto implica una reflexión sobre aquellos elementos que se van a valorar y la manera como se desarrollará el proceso evaluativo.

Para Tejedor (2003) la evaluación del profesorado debe partir de un diagnóstico, siguiendo con un análisis que plantee ciertas hipótesis que expliquen, que van a favorecer la toma de decisiones y la alternativa para solucionar los problemas. Al abordar el procedimiento del diseño de evaluación para el profesorado, es relevante entender que la valoración del profesor universitario es un proceso complejo, que precisa de manio-

bras distintas, implicación de un plan de evaluación extenso que contenga esencialmente referentes de distintos aspectos de la institución superior: recursos, capacitación de los estudiantes, programas docentes, potencial investigador, entre otros.

Poner en ejecución un sistema de evaluación del profesor implica tomar en consideración diferentes acciones. Valorando lo planteado por Tejedor (2003), se sintetizan a continuación algunas de sus consideraciones:

- Determinación del perfil de profesor que se quiere, considerando las conductas que se razonan como deseables para después examinar hasta qué punto el comportamiento del docente satisface el referente de calidad determinado.
- Precisiones de cómo puede lograrse este perfil desde la práctica educativa
- Establecimiento de criterios básicos que deben guiar el proceso evaluativo.
- Determinación de los datos que deben recopilarse y de cuáles fuentes se recabará dicha información.
- Establecimiento de los indicadores que medirán los niveles de desempeño.
- Identificación de los informantes, quiénes ofrecerán las informaciones.
- Previsión de recursos que se requerirán para llevar a cabo el proceso. Y, por último,
- Determinación de qué uso se le darán a los datos recabados.

Coincidiendo con Tejedor (2003), Colina, Medina, Parra, Cendrós y Montoya, (2008) plantean la necesidad de tener definido un modelo de evaluación al momento de diseñar un sistema para valoración del desempeño docente. Estos autores plantearon un procedimiento más referido al diseño de instrumentos y que sigue los siguientes pasos:

determinación del propósito del Instrumento, decisión sobre el tipo de instrumento, conceptualización del constructo, operacionalización del constructo, integración del instrumento, realización de prueba piloto y realización de estudio técnico.

APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN

■ 3.12. Dimensiones para la evaluación del profesorado

Desde las diferentes instancias de educación superior se asumen diversas dimensiones para valorar el desempeño docente, siendo coincidente muchas de estas. López (2012) plantea dos dimensiones fundamentales: la didáctica y la interpersonal.

En un estudio sobre el diseño de un modelo de evaluación de competencias profesional del profesorado universitario, González y López (2010), plantean las dimensiones que con más frecuencia se evalúan en las universidades. Estas son: Diseño de los programas, planificación docente, guías docentes de la asignatura, metodología docente, recursos didácticos, actividades prácticas, sistemas de evaluación, cumplimiento de las obligaciones docentes y actitud del profesorado.

Por otro lado, Ruiz-Corbella y Aguilar-Feijoo (2017), observan las dimensiones articuladas con características de las competencias que se deben evaluar en el profesorado, entendiendo que las competencias es una concepción compleja, multidimensional, lo que implica determinar los atributos más destacados que la describen contribuye a dilucidar su auténtica dimensión y extensión, favorecedores a su adecuado empleo.

De las dimensiones a evaluar se generan indicadores que permiten identificar con mayor precisión las acciones a valorar. De acuerdo a Tejedor (2003), los indicadores son instrumentos de aproximación al contexto de un procedimiento en un periodo establecido, que brindan una perspectiva de su naturaleza y encarnan una manera clave de retroali-

mentación de las medidas y expectativas de los involucrados; se trata de instrumentos que posibilitan conocer hasta qué punto se debe accionar para alcanzar una educación eficiente y en efecto ofrecer un servicio educativo de calidad; suministrando un saber y un trayecto de cómo lograr lo que la sociedad demanda.

Un indicador no es más que una señal que permite captar y representar aspectos de una realidad que no son directamente accesibles al observador. Es un artificio que proporciona información relevante de algún aspecto significativo de la realidad educativa. Su éxito se asocia a su carácter sintético y a su capacidad para orientar la toma de decisiones (2003, p.161).

Enfatiza Tejedor (2003) que la selección apropiada de una serie limitada, pero esencial de indicadores posibilita tener una idea sintetizada del funcionamiento de una realidad establecida. Su aportación reside en dar luz sobre dicha realidad y en brindar, para su interpretación, elementos de juicio.

■ 3.13. Competencias de evaluación del profesorado universitario

En lo referido a las competencias que deben ser evaluadas en el profesorado de educación superior, existen una gran variedad de informaciones que dan cuenta de estas. Muchos autores coinciden registrándose muy pocas diferencias al respecto. Cada vez más, los docentes a nivel superior entienden las necesidades de ser muy competente. Ruiz-Corbella, y Aguilar-Feijoo (2017), entienden que se demanda de un profesor universitario más preparado para buscar y utilizar métodos participativos, sin perder el horizonte de que los tiempos nuevos demandan un maestro con un compromiso con la humanidad y con la sociedad; que se requiere de un profesor con capacidad de autoevaluar el grado de logro de sus propias competencias, lo que permitirá determinar aquellas de menor y mayor dominio e identificar así, sus necesidades de formación.

Ruiz-Corbella, y Aguilar-Feijoo (2017) distinguen en el perfil del docente universitario dos tipos de competencias que deben ser evaluadas. En la Tabla 3.07., se describen de manera breve estas dos competencias.

Tabla 3.07.

Competencias planteadas por Ruiz-Corbella y Aguilar-Feijoo

| Competencias | Descripción |
|---------------------|---|
| Transversales | Son aquellas que permean en toda tarea docente universitaria. Tiene que ver con las actitudes, destrezas, valores y cualidades de la persona que debe evidenciarse en su acción habitual. Estas competencias deben evidenciar la identidad, la misión y los principios de la institución. |
| Específicas | Esta competencia es conforme a cada una de las funciones que el profesorado universitario desarrolla: investigación, docencia, extensión y gestión institucional. |

Por otro lado, desde el proyecto TUNING del 2000 se determinaron dos agrupaciones de competencias. Estas son generales definidas como transferibles y habituales a todo perfil profesional y las cuales, a su vez, se reorganizan en competencias interpersonales, sistémicas e instrumentales; siendo estas competencias indispensables para el desempeño de la vida en general; no obstante, en función profesional en que se den, demandará una mayor intensidad en algunas que en otras. Y, por otro lado, presentan las competencias específicas concebidas como esas que son elementales de un perfil profesional, dan identificación y solidez a cualquier profesión.

Torra et al. (2012) plantean que la definición del perfil de las competencias del profesor de enseñanza superior no debe verse aislado de las dos mayores ocupaciones profesionales a las que está comprometido: la docencia e investigación; pero tampoco

debe estar aislado de los ámbitos en las que desarrollará sus intervenciones como son el contexto institucional, contexto social y microcontexto o salón de clase.

En su investigación sobre la identificación de competencias docentes, Torra et al. (2012) proponen siete competencias, que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. Se considera relevante sintetizar estas competencias en la siguiente Tabla.

Tabla 3.08.

Competencias planteadas por Torra et al. (2012)

| Competencias | Descripción |
|-----------------------------------|---|
| Contextual | Tiene que ver con la incorporación de quehacer docente con en el contexto epistemológico y sociocultural de la asignatura que enseña. |
| Comunicativa | Referida al desarrollo de procesos de transmisión de mensajes mediante canales y medios distintos ajustados a la intervención docente. |
| Innovación | Implica asumir opciones y modificaciones del accionar docente, encaminados al mejoramiento de la calidad de la docencia y los aprendizajes del estudiantado. |
| Interpersonal | Tiene que ver con la participación y colaboración con otras personas o grupos en contextos públicos y personales. |
| Metodológica | Relacionada con el favorecimiento y potenciación del aprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales y personales, a través de la implementación de estrategias pertinentes, articuladas con modelos pedagógicos y éticos apropiados. |
| De gestión y coordinación docente | Participación en equipos interdisciplinarios de forma regularizada, de forma horizontal y vertical, para coordinar y/o colaborar en acciones de formación y de evaluación. |
| Tecnológica | Utilización de manera creativa, crítica y con criterio selectivo de las Tecnologías de la Información y Comunicación como apoyo y medio para desarrollar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. |

Además de todas estas competencias del quehacer profesional, Segura (2005) aborda de manera profunda las competencias personales, entendiendo que la calidad personal incide en la calidad profesional. Plantea esta autora que, no se concibe la adquisición de novedosos y conocimientos de excelencia, doctorarse o alcanzar una meta anhelada en el mejoramiento académico (hacer), si el docente no se reconstruye como persona buscando mediante esa construcción ser, crecer, actuar, y convivir cada día mejor. “Al construirse en este sentido es llegar a ser la persona que la educación y la sociedad requiere” (p. 174).

Por otro lado, Segura (2005) enfatiza que las transformaciones educativas, nacen de los requerimientos de poseer auténticos formadores a lo interno de la universidad, que van más allá de la entrega de datos, es decir, que eduquen:

...existen diferentes métodos y técnicas de enseñar; sin embargo, otros aspectos como la vocación del docente, para que siembre en sus estudiantes la semilla del amor y el cariño por lo que hacen, no se aprenden, es propia del individuo y parte desde su génesis (p.174).

Por último, plantea Segura (2005), que la dimensión individual o interpersonal del docente vinculado a la conducción y comprensión de situaciones, es capaz de relacionarse, la creatividad y el dominio personal en la profesión lo cual aporta el referente de análisis requerido que evidencian cada responsabilidad personal; mientras que Merellano-Navarro, Almonacid-Fierro, Moreno-Doña y Castro-Jaque (2016), observan las competencias vinculadas a los cuatros pilares de la educación aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser:

...la labor docente es un compromiso de por vida, lo que involucra una serie de conductas, actitudes sociales, valóricas y emocionales, que se deben tener

en cuenta día a día al momento de ejercer la pedagogía, debiendo ser el principal objetivo de cada uno de los profesores: ir más allá de la entrega conocimientos y contenidos, que el estudiante pueda trascender al desarrollo personal y social (p.939).

También en torno a las competencias a evaluar del desempeño docente, Rueda (2007), sostiene que es dificultoso sustentar que las competencias profesoraes sean iguales entre todas las organizaciones formativas; es decir que en sentido práctico, esto puede articularse o demostrarse de forma directa con la ubicación de competencias encaminadas a la disciplina de estudio y aquellas conducentes al desempeño docente.

Flores (2017) va más allá al señalar que se puede alegar en relación con las competencias docentes, que no necesariamente dependen del área del saber o disciplinar.

Lo anterior respalda el supuesto de que un docente con gran conocimiento y dominio disciplinar no necesariamente condiciona que tenga un excelente desempeño docente. De igual forma, un profesor con menor dominio, experiencia y con mejor formación docente, puede lograr una mejor enseñanza que reditúa en una mejor opinión de los estudiantes. Esto contradice los criterios de contratación de las Instituciones de Educación Superior, donde cuenta más el dominio de la disciplina (p.102).

Se puede evidenciar en las diferentes competencias propuestas por estos autores muchas semejanzas y muy pocas diferenciaciones. Por ejemplo, se puede apreciar la coincidencia en valorar del desempeño docente sus acciones dentro del aula como el manejo del ambiente, uso de recursos didácticos y tecnológicos, interacción con los estudiantes. Mientras que otros autores, agregan a estas competencias las relacionadas con las funciones en la universidad: docencia, investigación y extensión. Y un elemento relevante, que

se suman a estas competencias, es la de ser persona. La valoración de esas condiciones del ser humano, cualidades personales, empatía, creatividad, entre otras, con las que un profesional también se hace paso en la vida.

■ 3.14. Criterios e indicadores de evaluación

Otro elemento fundamental a tomar en cuenta en los procesos de evaluación del desempeño son los criterios e indicadores de los cuales se apoyan las instituciones para llevar a cabo dichas valoraciones. De ahí que es relevante que se definan de manera precisa estos elementos de la evaluación.

Los criterios de evaluación enuncian las particularidades que se desean de un producto, de una prestación, de un procedimiento; es decir, los indicadores serían las medidas precisas para comprobar la existencia y el nivel de existencia de los criterios de calidad, proporcionan datos significativos, una evidencia, un signo del criterio valorado. El indicador de calidad debe ser una representación de ese criterio de calidad, objetivo y perceptible (Tejedor, 2003).

De acuerdo a Tejedor (2003), el modelo implícito sobre el que ellos se basan debe ser expresado e identificado; es decir, los indicadores escogidos deben emanar de los objetivos manifiestos con anterioridad y han de ofrecer datos que posea elementos notables que valgan para una programación nueva, para tomar decisiones y para la ejecución de proyectos para el mejoramiento y el cambio.

Los criterios que determinan la elección de indicadores deben ser precisos y claros y corresponderse con el modelo. Cada indicador debe ser científicamente fundado, fiable y útil (p.162).

Por otro lado, es importante saber cuáles serían los criterios que se tomarían y que se han de valorar para la evaluación del trabajo académico, ya que estos deben estar articulados con lo que cada institución entiende que son los desempeños que requieren tener sus académicos. Apunta al respecto, Buendía et al. (2017), que esa definición de criterios deberá estar regida por requerimientos y medidas vigentes en otros organismos; ni por conceptualizaciones ideales que solo incumben a lo que realizan algunos sectores particulares, pero que son dificultosos de acatar para la mayoría de los académicos de la universidad.

En la siguiente tabla se esboza a modo de síntesis los criterios que proponen Buendía et al. (2017) para evaluar al profesorado universitario:

Tabla 3.09.

Criterios de evaluación de los docentes universitarios

| Para evaluar... | Criterios a tomar en cuenta |
|--|--|
| Docencia | <p>Recuperar aspectos usualmente ignorados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - el tipo de nombramiento; el tiempo impartiendo la materia; - el tiempo de dedicación, - las condiciones de enseñanza (número de alumnos, número de grupos, el momento de la trayectoria) - la pertenencia disciplinaria; - las características de las distintas modalidades de la práctica docente (clases teóricas, asesorías, laboratorio, taller, seminario), entre otros aspectos relevantes. |
| Trabajo de investigación | <p>Considerar las características de la disciplina particular en la que se inscribe el trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - área consolidada o emergente, - tipo de investigación, - ritmo de trabajo y recursos materiales requeridos en dicha área. - la complejidad del problema de investigación y la forma de abordarlo; - la relevancia práctica o científica de la línea de investigación; - el aporte al campo de conocimiento; y el tipo de publicación en que se difunden los resultados: - número de revistas nacionales en el campo disciplinar, a quienes aportan los resultados de la investigación, quienes son sus lectores potenciales, composición del comité editorial y tipo de arbitraje, entre otros aspectos. |
| Actividades inherentes al trabajo académico | <p>Tomar en cuenta dos conjuntos de actividades que, por lo general, no se valoran adecuadamente porque no se reconocen el tiempo y la energía implícitos:</p> <p>1° la organización y participación en eventos académicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - el impulso y la creación de diferentes formas de colaboración académica entre pares y con distintos grupos sociales; - la creación y gestión de medios de difusión del conocimiento y de la cultura; - la participación en comités y consejos editoriales; - la participación en tareas de evaluación y arbitraje de proyectos y textos; - la participación en grupos voluntarios y - la participación en actividades culturales. <p>2° la condición de los académicos como integrantes de una institución, de un grupo disciplinario o profesional y de redes de diversa naturaleza.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El desarrollo de actividades inherentes a la participación en cuerpos colegiados, al ejercicio de la representación y a las funciones de gestión académica e institucional. |

Un aporte muy relevante que hace Buendía et al. (2017), es que esta lista de criterios no se debe ver como acciones que deben realizar los académicos de manera simultáneas; sino que debe tomarse en cuenta las diferentes modalidades de trabajo y de trayectoria que se da en la institución. En este sentido, habría que ver cuáles serían también las prioridades de las universidades en torno a la docencia, investigación y extensión.

Partiendo de los aportes de autores tales como Buendía et al. (2017), Ruiz-Corbella y Aguilar-Feijoo (2017), Veras y González-Ledesma (2018) y Triado, Estebanell, Marquez Cebrian y Corral (2014), consideramos importante tener claro el perfil de docente que queremos para poder diseñar la evaluación de desempeño. En este sentido, se considera viable, en la propuesta de sistema de evaluación, plantear una evaluación diagnóstica estableciendo un periodo determinado para la evaluación real.

Destacan Ruiz-Corbella y Aguilar-Feijoo (2017) que, al identificar y establecer el perfil ideal del profesor universitario, para evaluar su ejercicio en el ámbito universitario posibilitaría potenciar su formación y desarrollo profesional.

■ 3.15. Procedimientos para la aplicación de las evaluaciones del profesor universitario

Aunque existen diferentes formas de organizar los procesos de evaluación del profesorado universitario y cada uno de estos dependen en gran manera de cómo propia cultura de la institución superior, en este apartado se estará explicando los procesos de organización de la valoración del profesorado de acuerdo a lo planteado por diversos autores. Todo ello debido a que se considera la evaluación del profesor de educación

superior como un proceso complejo, que precisa de metodologías distintas, como parte de una programación de evaluación amplia con inclusión obligatoria referencias a distintos aspectos de la universidad: planificaciones docentes, materiales, formación de los alumnos, potencial investigador, etc. (Tejedor, 2003).

Para Tejedor (2003) la evaluación debería estar organizada tomando en cuenta diferentes fuentes de recopilación de datos vinculados con la valoración de la labor docente, investigadora, departamental y de carácter complementario (trabajo de extensión).

a. Aplicación de Instrumentos de evaluación

En los procedimientos de evaluación del profesorado, los instrumentos juegan un papel fundamental. Todo buen instrumento de evaluación debería permitir el registro de las informaciones que se esperan de objetiva y confiable. En el proceso de valoración del desempeño del profesorado es relevante que se diseñen instrumentos y esto precisa de procesos específicos, que podrían constituirse, por lo menos en los instrumentos formales, ciertos pasos o etapas que son habituales en el diseño y desarrollo de cualquiera de estos (Colina, Medina, Parra, Cendrós & Montoya, 2008).

Aunque Colina et al. (2008) plantea un procedimiento para el diseño de los instrumentos destinados a una investigación, se considera desde este estudio que ese recorrido puede realizado por los instrumentos que estarían al servicio de la evaluación de desempeño. Estos pasos, adaptados a la evaluación, se sintetizan en la siguiente Tabla.

Tabla 3.10.

Pasos para el diseño instrumento de evaluación de desempeño

| Pasos | Descripción de la acción |
|---|--|
| 1. Determinar el propósito del instrumento | Puntualizar notoriamente qué se quiere medir y cuál es su fin, está vinculado con los objetivos de la evaluación. |
| 2. Decidir el tipo de Instrumento a utilizar: | Es relevante pensar y decidir acerca de qué, cuántos instrumentos usar y por qué, analizar sus trascendencias y limitaciones, ya que se puede contar con diversos instrumentos y cada uno abordar objetivos diversos. |
| 3. Conceptualizar el Constructo | Precisar aquí el objeto que se pretende evaluar. Se requiere de una revisión minuciosa de la literatura especializada con la finalidad de conocer si el constructo ha sido estudiado con antelación y esto sirva de referente. |
| 4. Operacionalizar el Constructo: | Es importante transformar la conceptualización del objeto de medida en procesos concretos mediante un conjunto de acciones, reactivos, preguntas o ítems que posibiliten validar de manera empírica este. |
| 5. Integrar el Instrumento | Organización de los ítems, tomando en cuenta el número de estos que serán necesarios. La idea es identificar hasta qué punto los ítems de un instrumento componen una muestra relevante. |
| 6. Realizar la prueba piloto | Implica gestionar el instrumento en una muestra representativa de la población en la cual va ser definitivamente utilizado. |
| 7. Realizar el estudio técnico | Vinculado con la valoración de la confiabilidad y validez del instrumento. Esto es solo aplicable a pruebas y escalas. |

Por otro lado, plantea Tejedor (2012) que los instrumentos conviene diseñarse en función a las acciones, criterios y descriptores que se fijan para la ejecución de la evaluación, ordinariamente producto de un consentimiento entre las autoridades y los representantes de los profesores. Aconseja además, que debe ser responsable de su construcción, aplicación, revisión y redacción de informes un equipo de técnicos especialistas que laboren para las instituciones.

Los instrumentos fundamentales para la obtención de informaciones que se han utilizado en las diversas experiencias de evaluación de desempeño docente han sido: Entrevista a profesores, Observación de las clases, Portafolio, Autoinforme de actuación del docente, Opinión de autoridades docentes y compañeros con responsabilidades de ges-

tión, Opinión de gestores ajenos al centro y Pruebas para medir competencias específicas del docente y Logros alcanzados por los alumnos (Tejedor, 2012).

■ 3.16. Informantes en la evaluación del desempeño del profesorado universitario

En las instituciones de formación superior se involucran diferentes actores en el procedimiento de evaluación de desempeño. Este mismo docente evaluado entra en juego cuando se trata de la autoevaluación. Darling-Hammond (2010) dice que el método de autoevaluación de la facultad es más útil en comparación con otros métodos para reflejar los aspectos débiles de la instrucción y las habilidades de manejo de la clase.

En síntesis, los sujetos que en las instituciones se involucran en la evaluación de desempeño son:

Autoridades académicas: Pueden ser los coordinadores de áreas, académicos o directores de carrera. Son personas de autoridad y pueden realizar evaluaciones que pueden ir desde lo formativo a lo sumativa.

Los estudiantes: Son los alumnos que toman asignaturas con el docente evaluado. Les corresponde hacer sus valoraciones en función del desempeño observado en sus maestros.

El mismo docente: El docente a ser evaluado es la misma persona. Lo hace haciendo una reflexión sobre su propio accionar y a partir de esto realizando una autovaloración de su desempeño.

Los pares: De acuerdo a Obando-Freire et al. (2014) los pares están integrados por los académicos que coordinan direcciones, áreas o ciclos y uno de los docentes de mayor antigüedad o con mayor experiencia en el campo de estudio.

Aunque se presentan diferentes informantes para el proceso de evaluación, la realidad es que en la mayoría de las universidades participan solo los estudiantes y en alguna que otras se integran los superiores. Para que la evaluación sea más objetiva, lo ideal fuese que cuente con la mayor cantidad de involucrados participando del proceso.

IMPORTANCIA DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

■ 3.17. Valoración del sistema de evaluación del profesorado

Desde cada uno de los estamentos o los actores que se involucran en los regímenes de valoración del desempeño docente, se pueden encontrar valoraciones de aceptación o rechazo a los sistemas de evaluación de instaurados en sus instituciones. La evaluación del ejercicio docente es uno de las acciones fundamentales que garantizan la calidad de los procesos en una gestión formativa universitaria. En este sentido, cualquier sistema de evaluación de los profesores debe tener un grado moderado de aceptación para que se lleve a cabo, ya que es evidente la relevancia que tienen los puntos de vista de los propios docentes sobre su propia evaluación para programarla y ejecutarla (Escudero, 2019).

La evaluación del profesorado se especializa en estimar en unos casos desde la satisfacción del estudiantado, a la ejecución de las tareas de los docentes, sus capacidades, la utilización de materiales didácticos, estrategias de aprendizaje e investigación, hasta su identidad con las políticas de la institución para la cual labora (Flores, 2017).

Destaca Moreno Olivios (2018) que, aunque en el plano discursivo se le concede la relevancia que tiene la evaluación para los participantes, es usual que no se le dé la atención y el carácter que este proceso precisa para que trascienda y sea considerado de

gran valor, así que se tendrán que indagar en otras opciones procedimentales más auténticas e integrales de valoración del desempeño docente, ya que una vez identificada la complejidad del ejercicio de enseñar resulta paradójica reducir su estimación a través de un cuestionario cerrado.

No cabe duda de que la evaluación del profesorado tiene una importancia vital para la contribución a la calidad de los procesos. En este sentido, Kalimullina, Khodyreva y Koinova-Zoellner (2016) esbozan la idea de que uno de los pilares de la calidad de la educación descansa en la valoración de todo el conjunto de condiciones de prestación de servicios de educación. Es por esto que consideramos que es necesario ver la evaluación del desempeño docente como un componente de la evaluación del sistema de calidad de una universidad.

Asimismo, Maryam et al. (2012) mantienen la idea de que la evaluación del profesorado debe verse como es un dispositivo para el reconocimiento de su capacidad en la enseñanza, la evaluación, el aprendizaje del estudiante y todo esto conduciendo a mejorar a los miembros de la facultad en la enseñanza. Observada desde este punto de vista, se podría decir que la evaluación podría en sí impactar a los docentes, estudiantes y a las instituciones que las aplican.

Otros aspectos que reivindica la importancia de la evaluación del profesorado son los señalados por DeCosta, Bergquist, Holbeck y Greenberger (2016), cuando afirman que evaluaciones de enseñanza efectivamente construidas permiten al profesorado identificar fortalezas, así como áreas de oportunidad en las prácticas de instrucción. Podemos decir que esto incidiría en el impacto de la aplicación de las evaluaciones. Por otro lado, continúa sosteniendo Firestone (2014) que debido a que la evaluación del maestro contribuye a la retención selectiva y al retiro de maestros, un enfoque de evaluación del

profesorado necesita una medición eficaz y requiere una comprensión clara de cómo estas políticas asignan los incentivos que motivan a los docentes.

Al repensar en la importancia de la evaluación es válido el cuestionamiento sobre para qué evaluar. Al que se podría responder al respeto que se evalúa para obtener información que permitan tener conocimientos de fortalezas y de necesidades de mejora. Una evaluación del profesorado universitario no culmina en tanto no se entrega un informe describiendo los resultados a cada uno de los docentes que fueron evaluados. La acción anterior deberá estar acompañada de la retroalimentación y reflexión sobre los cambios que deberán generarse a la luz de los resultados y todo esto justifica la importancia este proceso.

■ 3.18. Confiabilidad en el sistema de evaluación del profesorado

Todo buen sistema de evaluación del profesorado debería garantizar un nivel de confiabilidad moderado de parte de todos los actores involucrados; no obstante, avalar ese nivel de confiabilidad suele ser un trayecto largo para muchas instituciones de educación superior. Buendía et al. (2017) destacan que muchas veces las evaluaciones que se realizan en las universidades no cumplen con los diversos de los requerimientos que se esperan de ella, como son promover el desarrollo de los evaluados, premiar o castigar según los resultados, proponer sugerencias de mejora a partir de los resultados y articular los objetivos de esta con los trayectos individuales y las metas de las instituciones que participan. Por otro lado, destacan estos autores que muchas de estas evaluaciones tampoco cumplen con que los criterios den respuestas a las características de quienes se evalúen y que considere las diferentes dimensiones de la labor académica, con normas y procedimientos claros para todos los participantes. Estas situaciones planteadas por estos autores, provoca que bajen los niveles de confiabilidad en los sistemas de evaluación.

Flores (2017) señala que se infiere que, de acuerdo a la multidimensionalidad de factores inseparables al ejercicio profesoral y más todavía en el caso de procedimientos fundamentados en la opinión de los estudiantes, coexiste inmensidad de componentes situacionales, que suelen incidir en la evaluación como son la capacidad de persuasión y la credibilidad del profesorado.

■ 3.19. Revisión del sistema de evaluación del profesorado

Un sistema de evaluación de desempeño es una serie de mecanismo que posibilita identificar el nivel en que los individuos aprovechan el alcances de los estándares que se necesitan para el puesto o cargo que ejerce en la institución, así como para los objetivos de la organización provee de las actividades requeridas para su desarrollo personal y profesional de manera que se optimice su contribución futura (Tejedor y García Valcárcel, 2010).

Casillas, Cabezas y Pinto (2015), señalan que, una de las más grandes problemáticas en las evaluaciones del desempeño del profesorado universitarios es el insuficiente presupuesto que se destina a esta actividad, aunque desde las teorías no se aborda esta situación.

Por otro lado, destaca Rueda (2008), que sería aconsejable examinar la pertinencia de la utilización de un prototipo de evaluación y de una única fuente de información para plantear los criterios y dimensiones para estimar las acciones del profesorado.

Tomando en cuenta las informaciones señaladas, se puede evidenciar la necesidad de que así, como se cuenta con un sistema de evaluación, las instituciones deben poseer también mecanismo que permitan la revisión sistemática de este proceso, de manera que pueda ser ajustado a los estándares de la organización y reconociendo que estos estándares pueden ir variando.

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

■ 3.20. Fines de la evaluación del profesorado

Cada vez más se reivindica en las universidades la necesidad de que la evaluación del profesorado tenga unos objetivos definidos que estén en consonancia de los procesos evaluativos que se realizan. De acuerdo a Tejedor (2003), las estrategias que deban de ejecutarse en lo referido a este proceso deben fundamentarse en datos acumulados a mediante las experticias de las praxis evaluativas que en la actualidad se esté ejecutando en la institución superior, tanto en el ámbito de la Evaluación Institucional como en las que solo se toma en cuenta la dimensión personal-individual del profesorado.

Ahondar en los fines de la evaluación del desempeño, implica replantear el tema para reclamar el atributo formativo de la evaluación del profesorado y su definición como estrategia de contribución para el desarrollo profesional del profesor, para su profesionalización, puesto que la estimación sobre la calidad de la educación enfatiza en el profesorado como componente condicionante de esta (Tejedor, 2003). Partiendo de lo anterior, este autor plantea lo siguiente:

Si queremos cumplir con el propósito formativo de la evaluación, si queremos que la evaluación pueda cumplir la función para la que fue pensada, si se prefiere, para que la evaluación sea útil, consideramos necesaria la adopción de medidas de apoyo al profesorado en la realización de su tarea; medidas relacionadas con la planificación de actividades formativas para el profesorado que han de venir necesariamente orientadas por criterios de practicidad, flexibilidad, adaptabilidad a las necesidades detectadas y que deben suponer, en la medida de lo posible, incentivos importantes para su profesionalización (p.176).

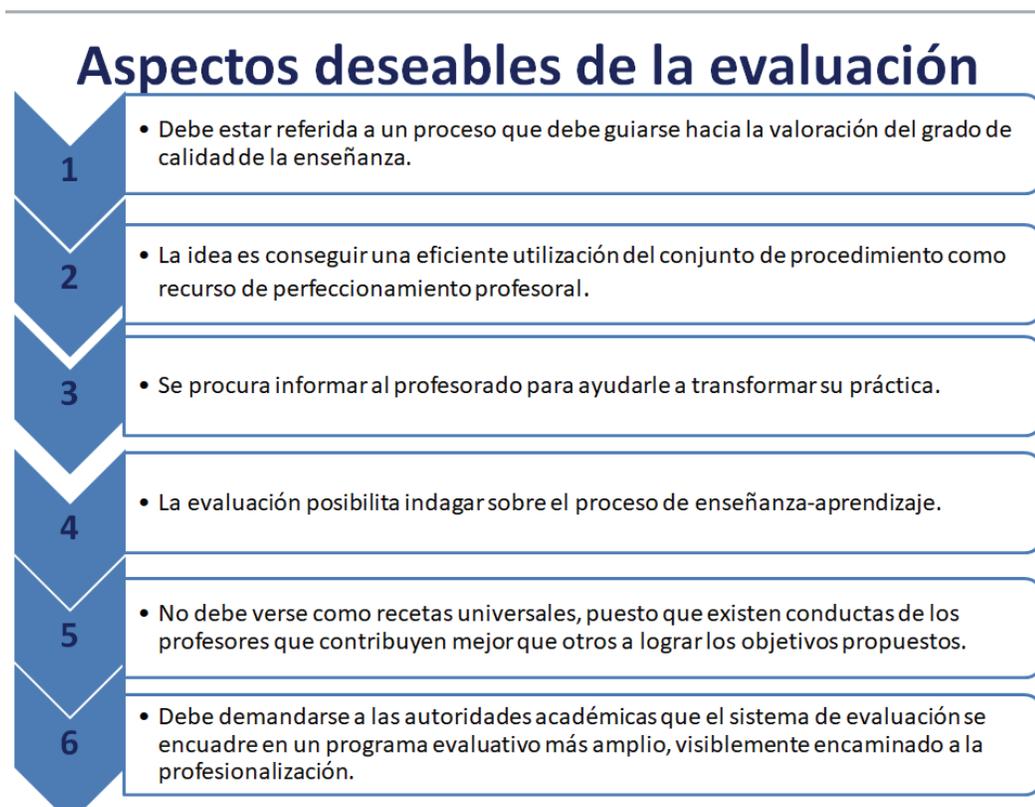
Por otro lado, enfatiza Escudero (2019) que la evaluación del profesorado debe encaminarse hacia una orientación formativa, procurando la vía para su mejoramiento como profesionales y como una de las primordiales preocupaciones de los especialistas en evaluación y de los directivos de la institución.

Alude, además, Tejedor (2003) que los juicios de valor que sobrelleva la evaluación presumen la igualación entre lo que existe y lo que se desea; de ahí que la evaluación presume un «deber ser», de cierta manera, una convocatoria al perfeccionamiento.

Tejedor (2003) plantea unos aspectos deseables de la evaluación que a continuación se esbozan en la siguiente Figura:

Figura 3.05

Aspectos deseables de la evaluación



El que el profesorado mejore constantemente su competencia acaba siendo el ejercicio más eficaz para el sistema, pero no se trata solo de encaminar la evaluación, ya que se precisan de recursos, evaluadores con experticias y que sean confiables y una institución que impulse la mejora; puesto que para que una evaluación sea definitivamente viable requiere de la participación activa de los evaluados (Escudero, 2019).

Buendía et al. (2017) enfatizan en que la evaluación del profesorado debe partir de un proceso de evaluación diagnóstica y formativa, ya que esto posee un enorme potencial para promover el desarrollo institucional, la mejora de la calidad del trabajo académico, robustecer a las comunidades, fortalecer el trayecto de los académicos y favorecer las relaciones institucionales.

Asimismo, Casillas et al. (2015) destacan que en gran parte de las ocasiones la problemática emana en el momento en que los participantes en la evaluación del desempeño de los profesores, no la aprecian como una táctica o herramienta para el mejoramiento de sus acciones y esto sucede en muchas instituciones en las cuales se estima la actuación pedagógica de sus docentes; aunque este accionar no es valorado por el estudiantado o las autoridades, lo que implica que el instrumento en sí no tiene validez para para la transformación de la enseñanza. Enfatizan estos autores que, por lo tanto, la evaluación no debe ser estimada en sentido estricto algo que compete solo al profesor, más bien esta debe involucrar a toda la institución universitaria.

Desde las diferentes funciones de la evaluación de desempeño, se visualizan la diagnóstica, instructiva, formativa y desarrolladora, lo que implica que la evaluación debe cumplir con estos cometidos, lo que deriva en que sus fines deben estar enmarcados en desde estas funciones planteadas y no simplemente servir de mero mecanismo que cumpla con un requisito establecido por las instituciones que así la ejecutan.

■ 3.21. Difusión de los resultados

Hacer pública o no los resultados de la evaluación del desempeño docente es un asunto muy debatido. Algunos autores favorecen la publicación para todos, aludiendo que son datos que deben estar al servicio de toda la comunidad institucional. Otros insisten en que solo los evaluados y los directivos deberían tener accesos a estos datos; por lo tanto, no sería pertinente esta divulgación. Al respecto destaca Vera y González-Ledesma (2018), señalan que hacer pública las mediciones de una valoración es el aval que tienen las universidades de rendir cuentas y cumplir con sus propósitos.

Por otro lado, Elizalde y Reyes (2008) destacan que lo ideal sería ideal, que la divulgación de los resultados estuviera encaminada principalmente al profesor para dar feedback a su trabajo pedagógico, dándole oportunidad para que la modifique, si es necesario, favoreciendo así el aprendizaje del estudiantado. Los instrumentos que se aplican también pueden ofrecer retroalimentación minuciosa de los resultados alcanzados proporcionándole al profesorado información apreciable para la mejora de su actividad (Elizalde & Reyes, 2008).

Aunque se hace mucho énfasis en dar a conocer los resultados a los evaluados, Casillas et al. (2015), destacan que nada hace presumir que el conocimiento de los resultados de la evaluación conduzca a transformaciones dirigidas al mejoramiento del ejercicio del docente.

Rueda (2008) señala que es más viable revelar los resultados por dimensión estimada en vez de los promedios generales, puesto que en la mayor parte de las circunstancias esta sería la única notificación sobre su actuación a la que tendrá acceso el profesorado. Se hace mucho énfasis en la necesidad de continuar su preparación de los académicos universitarios, de ahí la razón de que conocer los resultados sirva para reconocer las necesidades formativas que requieren.

■ 3.24. Toma de decisiones a partir de los resultados

Más que simplemente evaluar, es relevante que las universidades centren su mirada en cuáles son los resultados de las evaluaciones de desempeño que les aplican a sus profesores y qué decisiones toman a la luz de estos resultados. Tejedor (2003) destaca que, con frecuencia, la eficiencia de este modo de acción evaluativas se debate porque el evaluado no observa las transformaciones prometidas a partir de la ejecución del proceso. Es de ahí que indiscutiblemente, la necesidad de ejecutar, desde las autoridades académicas, un procedimiento de evaluación que implique adquirir el mayor beneficio de la inversión ejecutada, el análisis de las informaciones obtenidas y el acogimiento de las medidas oportunas.

Por otro lado, está la creencia de que es la manera más adecuada de estimular a quienes laboran en la institución al articular la evaluación con distinciones o penalidades dependiendo de los resultados. Con esto última parte llaman los autores la atención al enfatizar que en cualquiera evaluación que implique premiaciones económicas, puede verse tentada a que se hagan fingimientos o fraude en el proceso de medición (Vera & González-Ledesma, 2018).

En cuanto a las decisiones, a partir de los resultados, Firestone (2014) dice que la evaluación de los docentes, es necesario dirigirla hacia la búsqueda de la eficacia de los programas de incentivos que utilizan la remuneración basada en el desempeño, tales como bonificaciones o aumentos salariales para alcanzar objetivos medidos. Mientras que Solano Solano, Esteban, Elías y Solano (2016) enfatizan que la evaluación debe promover cambios y que evaluar las competencias del profesorado implica saber si en realidad se ha asumido la perspectiva que ha acogido la universidad para favorecer una educación inclusión social y por tanto de calidad.

El enfoque de competencias sugiere la incorporación de métodos diferenciados de los tradicionales tanto para docentes como para estudiantes. Esta evaluación representa un elemento importante para identificar si se está cumpliendo con la implementación y puesta en marcha de este enfoque (2016, p.11).

Por otro lado, destaca Escudero (2019) que las mejoras de los salarios y del desarrollo profesional se constituyen en otro enorme bloque de los objetivos con los cuales se traza con frecuencia la evaluación del profesorado; por lo tanto, premiar o no a los buenos docentes puede generar sus propias limitaciones, puesto que esto implicará reacciones diversas que podrían incidir de manera negativa en los desempeños de quienes no lo han sido.

Al respecto Escudero (2019) señala lo siguiente:

El «pago por mérito» de los profesores es criticado con mucha frecuencia por utilizar procedimientos de evaluación con problemas de objetividad. Sin embargo, la búsqueda de mayor objetividad, apoyándose en indicadores de calidad más fielmente medibles, entra en cierta contradicción con un concepto global de competencia y rendimiento docente, en gran medida definido por cualidades y conductas que no se ajustan con ese tipo de indicadores. Además, el «pago por mérito» puede terminar siendo un elemento contra el trabajo cooperativo de los profesores, porque se compite por un incentivo monetario de un fondo habitualmente limitado. Sólo existen incentivos positivos para algunos y el resto se queda igual, pero los no incentivados se sienten penalizado (2019, p. 23-24).

En cuanto a los ascensos tomando en cuenta los resultados, también resulta delicada la toma de decisiones en relación a esto, puesto que esto conlleva a analizar el tipo de competencia que se quiere evaluar. Por otro lado, destaca Escudero (2019) que no necesariamente quien sea excelente maestro pueda ser un directivo competente.

Por otro lado, afirma Prieto (2014), que la evaluación debe contribuir a recabar datos para la futura toma de decisiones tomando en cuenta las miradas de los propios actores y las circunstancias en las que se ejecuta la docencia (p.235). Se acercan estas ideas a las planteadas por Tejedor (2016) cuando señala que el criterio básico de la evaluación sería obtener un provecho práctico del conjunto del proceso como medio para el perfeccionamiento docente recalcando las bondades de los objetivos de la evaluación formativa.

Asimismo, sobre el uso que se les da a los resultados coinciden De Diego Correa y Beltrán (2012) y Prieto (2014), al destacar que estos sirven para ofrecer datos a las instancias administrativas y a las áreas y coordinaciones propias de las instituciones; además para ofrecer dicha información a los profesores evaluados.

Meliá, González-Such y Sánchez-Delgado (2016) entienden que toda evaluación debe tener consecuencias, puesto que, si desde la evaluación no se plantea de manera clara las consecuencias, difícilmente tendría efectos de mejora (p.187).

Mientras que destaca Ascencio (2016) que:

“Los académicos deben tener un compromiso con el conocimiento y, a la vez, ser capaces de interactuar con sus alumnos, lo cual conlleva a la principal problemática de la docencia universitaria: la falta de formación pedagógica. Es aquí donde estriba la importancia de la evaluación de desempeño, ya que permite analizar en qué medida los docentes cumplen con los requerimientos educativos y cómo pueden mejorar su accionar pedagógico” (p.123).

La evaluación del desempeño docente siempre será una acción complicada, puesto que tal como lo plantea Bezies, Elizalde y Olvera (2016),

“es muy difícil caracterizar la actividad docente, aún la referida exclusivamente a la interacción que tiene lugar en los salones de clase, ya que las funciones asignadas a la docencia son múltiples y polémicas” (p.12).

Aunque se señala la entrega de incentivos a los docentes, como parte de la toma de decisión Caballero (2010) destaca que, si bien los incentivos no son malos, no siempre logran los objetivos, que es el mejoramiento de los atributos del profesor y de las instituciones; es por esto que, de cara a esta situación se debe plantear los requerimientos de tener una distinción entre el salario, encaminado a indemnizar el involucramiento del profesorado en acciones profesionales variadas; e incentivo a la excelencia, conducente a los profesores que logran ciertas cuotas de calidad en dichos quehaceres.

Asimismo, Rueda (2008) afirma que independientemente del proceso utilizado en la evaluación del desempeño del profesorado, los resultados previsibles adquiridos deben tomar en cuenta las actividades institucionales que se ponen en juego, como planes de formación continua en áreas disciplinarias y/o didácticas, asesoramiento individual, acompañamiento de manera solidaria a colegas y ambientes colegiados de reflexión y análisis.

Apunta Tejedor (2018), a que, si se quiere cumplir con el objetivo formativo de la evaluación del profesorado, si se desea que la evaluación cumpla con la función para la que fue considerada, si se quiere que la evaluación sea útil, debe tomar en cuenta necesariamente la adopción de medidas de apoyo al profesor en la ejecución de su tarea; esto supone no dejar de lado que la evaluación formativa es un proceso del que debe emanar una serie de actuaciones encaminadas a dar atención a aquellos elementos que se han observado susceptibles de para el mejoramiento.

En la actualidad, una vez asumido por la comunidad universitaria la realización de los procesos de evaluación y perfilado con claridad el proceso técnico a seguir, la preocupación fundamental es llegar a conseguir un aprovechamiento óptimo de los resultados para hacer rentable la inversión realizada y, sobre todo, para conseguir mostrar ante alumnos y profesores la utilidad del procedimiento (p.7).

Por lo tanto, opinan, Herrera, Cano, Hernández y Morales (2012, no se cuenta con una estrategia que reclame una evaluación formativa del profesorado, que guíe la conformación de sus competencias, ubique sus funciones y avale que posee las capacidades de fomentar, desarrollar y formar en el estudiantado una correspondencia al conocimiento, es por ello que impera la necesidad de la definición de un sistema de formación profesoral coherente a lo que muestran instrumentos e indicadores de la valoración de la calidad del desempeño del profesorado.

CAPÍTULO 4: DISEÑO SISTEMA DE EVALUACIÓN

En el este capítulo se desarrolla una única temática: informaciones y datos teóricos que pudiesen sustentar el diseño de un sistema de evaluación del desempeño del formador universitario de docente. Para ello parte de la descripción del perfil del docente universitario, especificando en aquellas características del formador de formadores. Presenta, además, indicadores de desempeño del profesor universitario, los ámbitos de la evaluación de este profesor y cómo estas evaluaciones pueden ser articuladas con el desarrollo profesional.

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

■ 4.01. Perfil del profesor universitario

A fin de tener una idea clara del perfil del profesional docente que evalúan las universidades, conviene describir quién es el profesor universitario y cuáles son sus funciones. Para definir al profesor universitario recurrimos a Soto (2009) quien lo sitúa desde una visión ética – científica. Es así como lo reconoce como

“persona que habilita la universidad, dentro de una ética-científica de su disciplina y como docente que corresponde a un actor socio-político que está configurado en grupos y redes de poder” (p.178).

Por otro lado, se enfatiza desde las tareas del profesorado universitario un aspecto que tiene que ver con la investigación.

Tomando como referente los Proyectos Tunning y 6X4, en los cuales se establecen perfiles para el docente universitario, Soto (2009) destaca que:

el profesor universitario debería habilitarse para la docencia; la investigación; poseer los conocimientos de la disciplina; poseer métodos, técnicas y capacidad de análisis y síntesis para procesar la información; desarrollar capacidad creativa para la innovación; capacidad para orientar la investigación a soluciones sociales; capacidad para organizar los conocimientos independientes para la solución de problemas. En el estricto sentido, se refiere a poseer actitudes, habilidades y conocimientos para la investigación y la innovación. El profesor universitario requiere de una redefinición conceptual, legal de su práctica docente dentro de los criterios de la nueva visión de la universidad (p.179).

Otro aspecto vinculado con el profesor universitario es el que tiene que ver con la preparación que debe tener para confrontar los desafíos de la sociedad actual. Martínez (2013) habla de una transformación del perfil del profesor universitario en la sociedad actual.

Es importante ver desde diferente óptica al profesor universitario y para ello sería importante profundizar en los aportes que hacen diversos autores, pues como profesional, hay que visualizarlo desde diferentes ópticas. Según Ruiz-Corbella y Aquino-Feijoo (2017) el profesor universitario durante mucho tiempo ha tenido varias actividades profesionales en un ámbito condicionado por las transformaciones que se dan con frecuencia y por los avances científicos, tecnológicos, pedagógicos y de comunicación.

Por otro lado, destaca Montenegro y Fuentealba (2018) que el profesor universitario es el encargado de la formación de los futuros profesionales. Al respecto es importante destacar que se visualiza al profesor universitario como un profesional, no solo con experiencia de una disciplina, más bien además, como un profesional que posee una práctica o habilidad específica para poder enseñarla.

Es importante dar una mirada crítica y reflexiva sobre de lo que se enseña y cómo también se enseña. Esta mirada profunda tributa nuevo significado a las ejecuciones que realiza pensando en lo complejo de los procedimientos de enseñanza y aprendizaje propios de estos ambientes educativos (Montenegro y Fuentealba, 2018). Al interior de las instituciones de educación superior, los docentes son expertos de distintas disciplinas que transmiten sus saberes a futuros profesionales; es por esto que más que profesores, Montenegro y Fuentealba (2018) Soto (2004) y Martínez (2013) consideran que deberían llamarse profesionales que forman a otras personas; puesto que requieren de una serie de destrezas determinadas vinculadas con la enseñanza.

Se plantea que son profesionales que a lo largo de su carrera aprenden a ser educadores. Más bien se visualiza a un profesional que no solo tiene un dominio y conocimiento de una disciplina; sino que son personas reflexivas en cuanto a cómo transmitirá ese conocimiento a otros.

Asimismo, se concibe al formador como un profesional que se autoforma de manera permanente y continua, fortaleciendo así su propio ejercicio docente. Esto significa que los educadores van mejorando sus capacidades para enseñar por el empeño que muchas veces realizan ellos mismos, más que por adiestramiento realizado por otros. Habría que hablar entonces de aprendizaje autorregulado. Señala Montenegro y Fuentealba (2018) que se debería de cambiar la imagen que se tiene de los profesores de educación superior como los de simples agentes que transmiten y reproducen contenidos; para observarlo como profesionales reflexivos.

Viendo al docente universitario desde esa mirada, es necesario abordar el tema desde la parte reflexiva, respondiendo a cómo se enseña una disciplina profesional, cómo lo logramos transmitir a los futuros profesionales y cuáles habilidades requieren los formadores universitarios para alcanzarlo (Montenegro y Fuentealba, 2018).

La sociedad actual ha definido nuevos roles del profesor universitario. Señalan Sanz, Ruiz y Pérez (2014) que:

si bien es cierto que la función de este profesional era actuar como depositario y transmisor de conocimientos, hoy su misión es la de facilitarle al estudiante el acceso al conocimiento, ayudándole, al mismo tiempo, a desarrollar su capacidad de comprensión y reflexión, y fomentando en él capacidades y habilidades que, de forma conjunta, le permitan ocupar un puesto en el mercado laboral (p.97).

Asimismo, Mas Torelló (2016), coincidiendo con Sanz, Ruiz y Pérez (2014), afirma que el docente de educación superior puede desdoblar fundamentalmente tres funciones en el ejercicio de su profesión: docencia, investigación y gestión.

Otras dimensiones del profesor universitario al que, también habría que darle una mirada es el presentado por Zabalza. En la siguiente Tabla se describe de manera breve estas dimensiones según Zabalza (2007) y López (2014).

Tabla 4.01.

Dimensiones del profesor universitario

| Dimensiones | Características |
|--------------------|--|
| Profesional | Vinculada a su trabajo profesional |
| Personal | Implicación y compromiso personal |
| Laboral | Situaciones establecidas, procesos de selección y promoción, los incentivos, los escenarios profesionales. |

Destaca Briceño (2016) que en su desempeño el profesor universitario aprende a ser docente por vocación, conduciendo los procesos de enseñanza más que de aprendizaje, de manera intuitiva y autodidacta (p.12). Otro aspecto que se toma mucho en cuenta en lo que respecta a los docentes universitarios es la tendencia de ir hacia la excelencia. Sánchez (2013) señala que la excelencia del profesor universitario se puede obtener a través del proceso instructivo durante los estudios académicos y la ejecución de tareas propias de la profesión.

Por otro lado, Casero (2016) observa el perfil de docente universitario desde la presencia de dos amplias entidades: una formal y otra no formal. En este sentido, plantea unas variables que no están directamente vinculados con la profesión, pero que juegan un rol fundamental en su trayectoria laboral. Aunque se le presta poca importancia a este aspecto, parece que esto tiene incidencia en los estudiantes al momento de evaluar al profesorado.

Afirma Casero (2016) que en estas condiciones resulta legítimo cavilar que la presencia de aproximación entre las particularidades personales del profesor y las del estudiante genere un “efecto halo” que incida sobre la apreciación integral del profesorado.

Coinciden Gallardo (2018), Casero (2016), Tejada (2013) y Hurtado, Serna y Madoño Serrano (2015) cuando enfatizan en la educación informal que obtiene el docente universitario sin la existencia de alguna certificación que ratifique esa formación.

“Muchos utilizan un conocimiento educativo fundando en sus propias experiencias y un contexto de creencias estable sobre el que sostendrían sus prácticas y actitudes hacia los estudiantes” (Gallardo, 2018, p.80).

Afirma, por otro lado, Tejada (2013) que muchos profesores comienzan su ejercicio docente con una carencia muy evidentes en el dominio de las capacidades profesionales docentes.

El aspecto vinculado con lo emocional está presente también en esa concepción de funciones del profesor universitario. Este elemento se manifiesta en la enseñanza universitaria desde las relaciones interpersonales que establece el profesional con los estudiantes y sus pares. (Hurtado, et al. 2015, Casero 2016 y Gallardo, 2018).

Gutiérrez et al. (2018) define al profesor universitario de la siguiente manera:

El profesor universitario es un actor fundamental en la educación, el cual no solo forma con su saber sino con su actuar, es un modelo a seguir e inspira vocaciones en las diferentes áreas del conocimiento; el acto de educar del profesor va de la mano con los principios pedagógicos de la institución y bajo el cumplimiento de los principios que rigen la formación integral de los estudiantes (p.83).

Se puede evidenciar en la postura de los diferentes autores que un docente universitario es un profesional con una tarea que va más allá de la docencia, lo que implica que

sus roles también van dirigidos a la investigación y la extensión. Además, se hace evidente el carácter de profesional en formación que tiene el profesorado universitario. Su trabajo le demanda autoformación y formación constante para poder considerarse competente y poder cumplir con las necesidades de una sociedad en transformación permanente.

Desde la educación superior se plantean grandes desafíos para mejorar los procesos de la enseñanza, es por esto que tener profesores competentes es fundamental. Destaca Hurtado, et al. (2015), que es a partir de los profesionales que instruyen y proveen el aprendizaje que se podrán garantizar mejores resultados en la formación profesional del estudiantado de las universidades.

A continuación, en la Figura 3.06, se esboza de manera breve, los elementos distintivos con que debe contar el ambiente del docente universitario (Hurtado et al. 2015 p.216):

Figura 3.06

Elementos distintivos en el ambiente del docente universitario



Ampliando los elementos del perfil del profesor universitario, Herrera et al. (2012), plantean que existe un vínculo incuestionable entre el compromiso social de la educación superior y la reconstrucción de un perfil del profesorado coherenciado con este trabajo, por lo cual la unificación y promoción del profesorado no debe ocurrir de forma aleatoria, espontánea o no metódica, sino que debe ser el producto de los esfuerzos de una instancia en el contexto de la formación, actualización y superación profesoral, de la concepción de sus funciones y la normativización de sus competencias, formulándose así, lo que estos autores llaman como perfil profesiográfico.

Por otro lado, Durán (2016) señala que el profesorado universitario competente, demanda de una formación pertinente y progresiva, que le posibilite desarrollar un procedimiento de enseñanza y de aprendizaje significativo. En síntesis, se entiende que los profesores universitarios son orientadores y facilitadores del proceso de aprendizaje, cuyo objetivo es promover la transformación de la educación indagando el establecimiento de puentes para estabilizar en el aula las demandas empresariales y sociales (Durán, 2016).

Martín, González y González Pérez (2017) definen el perfil del profesorado universitario como profesionales de esas áreas en las que se han preparado pero que, a su vez, se desempeñan como docente, como formadores, y a quienes les están exigiendo que lo hagan con profesionalismo; es por esto que, “la preparación de los profesores cobra cada vez más relevancia como condición indispensable para una educación de excelencia” (p. 65).

Desde esta perspectiva, se visualiza al docente universitario como un profesional siempre en construcción. Se trata de una profesión de individuos en aprendizaje constante y quienes deben tener siempre apoyo para la continuidad de su desarrollo profesional a lo extenso de su carrera (Tejada, 2013). Asimismo, Álvarez (2011), afirma que el profesorado debe asumir un compromiso, a través de la reflexión permanente acerca de su acción

docente, en contextos de reconstrucción individual y grupal, y con contribuciones significativas, de manera que pueda afrontar los excesivos conflictos y desafíos que se exteriorizan en la sociedad actual.

En este sentido, Álvarez (2011) presenta como novedosas las siguientes funciones a las que debe abocarse el profesor universitario:

- El acompañamiento, orientación y tutela del trabajo y la búsqueda del estudiante.
- La promoción del desarrollo integral y la mejora continua del estudiantado.
- El apoyo y sostén del esfuerzo ineludible del estudiantado.
- El diseño de escenarios, procedimientos y experiencias de aprendizaje relevante y significativo.
- La preparación del estudiantado para que se adapten a la cultura vigente y, especialmente, su preparación para el futuro.

Tejada (2013) va más allá de meras exigencias, al destacar que la de formador es una profesión que precisa de una alta cualificación y que todos los profesores universitarios deben ser titulados de instituciones de educación superior; que estos docentes deberían contar con vastos conocimientos de las asignaturas que imparten, buenas habilidades pedagógicas, capacidades y competencias requeridas para guiar y apoyar a los alumnos, y entender la dimensión cultural y social y de la educación. Es una carrera profesional desde la cual, la movilidad es un aspecto primordial de los planes iniciales y continuos de formación; se debe alentar al profesorado a que labore o estudie en otras naciones para que se desplieguen profesionalmente (Tejada, 2013).

Visto estos distintos planteamientos, podemos se puede analizar que el perfil que se defina del docente guiará la manera en que debería ser evaluado. También que este perfil está definido en función de cada una de las acciones que debe ejecutar en su trabajo y que abordan desde el manejo de estrategias en el aula, la planificación de su docencia, el trabajo con los otros: compañeros y estudiantes, sus actitudes y valores, estos dos últimos reflejados en su quehacer didáctico.

■ 4.02. Perfil del formador formadores

Desde este estudio se considera relevante profundizar en la figura del formador de formadores, puesto que no se considera un docente universitario con los mismos roles que el profesorado que forma para otras carreras. Jiménez (1996) concibe el término de formador a todo individuo que de alguna forma posee un vínculo con la formación desde una perspectiva de la responsabilidad de la concepción o de la ejecución de esta. No obstante, se puede observar en esta concepción que es bastante generalizada y no atañe necesariamente al formador de otros formadores.

Mientras que, Montenegro (2010), describe a estos docentes como profesionales de diferentes disciplinas que dotan de saberes a futuros profesionales.

...los formadores son aquellas personas que de alguna manera tienen relación con la educación de otros individuos, ya sea en la planificación o realización de la misma. A su vez, poseen la habilidad de poder mediar los conocimientos que dominan a personas que desean adquirirlos, desarrollando dicha experticia por medio de un conocimiento práctico (p.257).

Es importante destacar que los formadores de formadores trabajan directamente con docentes en formación, lo que implica dar una atención que va más allá de

informaciones académica. De acuerdo a Iriarte-Pupo (2020), cuando los profesores en formación descubren en sus formadores: soporte, disponibilidad, guía, apoyo, disposición, refuerzo, acompañamiento y cooperación, conciben que lo que están ejecutando tiene sentido. Se enfatiza así, que la mirada del formador de formadores debe ser la de acompañante y guía, promoviendo la autonomía, de igual manera una actitud de investigación en los docentes en formación, que les posibilite la toma de decisiones a favor de la transformación de su práctica docente (Iriarte-Pupo, 2020).

Se puede apreciar desde la postura de estos diversos autores, que el formador de formadores es visto con un potencial fundamentalmente vinculado con la parte de interacción y desarrollo práctico personal. En este sentido, Kitchen (2016), señala que, es relevante entender el saber práctico personal de cada maestro en formación y el mejoramiento de su propia práctica son cualidades esenciales en un formador de formadores; además destaca que, también es significativo la comprensión del contexto más allá del aula universitaria, para encuadrar el desafío individual en el marco de un desafío mayor social e institucional.

Por otro lado, enfatiza García Salas (2020) que, el profesor que tiene el cometido de formar a futuros maestros, es decir, el que juega el rol de formador de formadores, necesita encaminarse hacia la necesidad de comprender la educación como un proceso, cuya finalidad es el ser humano y no lo disciplinar o materia que imparte, más bien, domina el hecho de tomar en cuenta la educación como fortalecimiento de la personalidad del docente en formación.

El desempeño de su rol, ciertamente involucra el desarrollo de competencias profesionales, las cuales son importantes, pero no están por encima de las com-

petencias vinculadas a su calidad personal, actitudes, vivencias, motivaciones y valores, que le conducen a actuar con compromiso ético y moral (p.47).

Continúa García Salas (2020), destacando que el profesor formador precisa trabajar más el saber de sí mismo, seguridad, la autoestima, tener más manejo sobre sus emociones, poseer disposición, ser autorreflexivo, saber encauzar sus problemas personales, manifestar deleite por lo que hace y transferir eso a los alumnos que está formando.

Fundamentándose en los cuatros pilares de la educación de planteada por Delors (1996), García Salas (2020) esboza las siguientes dimensiones de la praxis pedagógica del formador: axiológica, humana, social, académica e institucional. De estas se desprenden las siguientes competencias: Intrapersonales, interpersonales, éticos - morales, Didáctico-pedagógicos intelectuales, sociales y organizacionales. Apuntan Alfaro y Alvarado (2018), que, de los atributos de los formadores, el dominio y la experiencia en su disciplina, las capacidades en su desempeño de experto y la conducta que muestra su responsabilidad social, estriban la cimentación de los futuros profesionales.

Osorio, Herrera y Lorenzo (2016), afirman que los profesores de educación superior que enseñan a los noveles profesionales de la docencia apuntan a que las competencias esbozadas deben definir a los docentes nuevos, por lo que es preciso que estos formadores ingresen en procedimientos de capacitación y actualización metodológica, didáctica y pedagógica y, así como de las áreas que imparten, que aportan a alcanzar el desarrollo de las competencias en los profesores nuevos.

Se entienden que se trata de una profesión fundamentada en la colaboración; de ahí es que, los institutos de formación de profesorado deben establecen su trabajo en cooperación con programas educativos, centros y servicios con contextos de trabajo

locales que desarrollan formación encaminada al trabajo y otros elementos interesados (Tejada, 2013).

■ 4.03. **Ámbito de la evaluación del profesor universitario**

El profesor universitario desarrolla su trabajo en diferentes escenarios; es por esto que, resulta inapropiado plantear una evaluación individual del profesorado, desvinculado de la institución y el ámbito formativo en el que tiene su ejercicio docente (Escudero, 2019). Es así, como la labor pedagógica del docente universitario no puede ser separada del ambiente en el que se desarrolla su labor. Torres et al. (2014) señalan que otro elemento de transformación en el ámbito de la globalización es la directriz de las teorías nuevas psicopedagógicas a favorecer el aprendizaje del estudiantado apoyado por el profesorado como mediadores del procedimiento de formación.

Por otro lado, los organismos de educación superior asumen el contexto como referente, para concederle un nuevo sentido a las formas de acceder al aprendizaje ante las necesidades de los sistemas de producción y de progreso social (Torres et al. 2014). Estos autores destacan que, resulta incuestionable la transición de un currículo fundamentada en las disciplinas a uno articulado mediante una perspectiva interdisciplinaria, próximo a la práctica profesional, para impulsar un aprendizaje cimentado en competencias profesionales, que se transporten al ámbito social a través de acciones de innovación tecnológica y científica que transmuten la realidad.

El ámbito de la evaluación del profesorado en la República Dominicana, se da en estos momentos, en un contexto en el que se asume el enfoque de competencias para la formación de docentes. Es así que, el modelo de la competencia responde a los requerimientos laborales y sociales; por lo tanto, se apertura la discusión que se establece en

un discurso pedagógico extendido a la función de las instancias formadoras, al currículo, el desarrollo global de los individuos, a práctica profesional y la formación para la vida (Torres et al. 2014).

Desde ese ámbito se plantea la evaluación del profesorado, delegada a los departamentos más que como una tarea planificada por la universidad, coincidiendo con lo que afirma Rueda (2008), de que en las grandes universidades prevalece la estrategia de encomendar en las facultades y las escuelas el diseño y aplicación de los procesos evaluativos, lo que quiere decir que, no se brindan directrices generales para valorar el desempeño de los profesores en la serie de los programa de formación profesional.

Por otro lado, Durán (2016) enfatiza que la sociedad del conocimiento crea desafíos y nuevas demandas, para la educación universitaria, como por ejemplo la virtualización, producto de sus características dominantes como la tecnología, la multiculturalidad, la globalización y la incertidumbre valorativa, se requiere los cambios en el actuar del docente para favorecer de forma práctica con respuestas a los requerimientos de formación del ciudadano.

La idea es que, se está ante nuevos contextos sociolaborales, definidos por la internacionalización, el desarrollo regional, la colaboración con el mundo laboral, las transformaciones educativas, las implicaciones del desarrollo tecnológico y el desarrollo social, las reestructuraciones institucionales, las nuevas pedagogías, los nuevos grupos de alumnos, etc. (Tejada, 2013, p.174).

Describiendo el ámbito universitario coinciden la mayoría de los autores en que la época que se está viviendo incide en que el contexto de formación universitaria también ha cambiado o debe cambiar. Al respecto señalan Ruiz-Corbella y

Aguilar-Feijoo (2017), que el profesorado universitario, desde el final del pasado siglo xx, ha emprendido sus acciones docentes en un ámbito hondamente transformado y definido, esencialmente, por grandes avances pedagógicos, tecnológicos, científicos y de comunicación.

La universidad está viviendo uno de los momentos de mayor transformación de su historia, que conlleva nuevos requerimientos y nuevas exigencias para el profesorado (p. 39)

Alude Reyero (2014) que el docente es un elemento clave en todo este proceso de actualización de las instituciones de educación superior, ya que su cometido se enfoca en florecer en el saber a la luz de su investigación, al tiempo que inicia a otros en un área de saberes mediante la enseñanza y estas funciones son requeridas para las competencias particulares que deben dominar.

Finalmente, Obando- Freire et al. (2014), también afirma que la universidad está sumergida en una sociedad del conocimiento y de la información cada vez más demandante y esto ha provocado que los componentes disciplinares profesionales sean cada vez más complejos y que haya llegado a un momento de aprietos frente a los requerimientos de las dinámicas globales, transdisciplinares e interdisciplinares.

La sociedad del futuro se perfila con un alto nivel de requerimientos, desafíos y retos, los cuales deben ser asumidos por los docentes con responsabilidad; estos también deben estar preparados para los cambios que suceden cada segundo en el mundo (p.335).

Se puede apreciar por lo expuesto por los diversos autores los niveles de complejidades por lo que se rigen las universidades, aspectos estos que de alguna forma incidi-

rán en los procesos de evaluación del desempeño docente; puesto que no se podría concebir una estimación del quehacer pedagógico aislado de ese contexto en el cual se da su ejercicio docente, un ámbito en el cual la tecnología, la exigencia de los nuevos tiempos y las demandas de la sociedad y del estudiantado les exigirán cada vez como profesional formador.

■ 4.04. Desarrollo Profesional

Aunque el término desarrollo profesional se le ha llamado de diferente manera, queremos destacar los aportes que hacen Vaillant y Marcelo (2015) al respecto, cuando señalan que este nombre es el que mejor se adapta a la concepción de docente como profesional de la enseñanza. Partiendo de lo anterior, se estará profundizando en la concepción de desarrollo profesional de manera que se pueda llegar a una idea consolidada que posibilite entender de manera más precisa el término al que me estaré refiriendo en todo el desarrollo del estudio. En este sentido, Ávalos (2011), nos aporta una definición relevante al destacar que el desarrollo profesional es:

el intento de analizar y comprender cómo los docentes, en el ejercicio de su profesión, siguen aprendiendo, aprenden a aprender y transforman sus conocimientos en mejoras en sus prácticas con el objetivo de optimizar los resultados de aprendizaje de los estudiantes (p.13).

De acuerdo a Antoli (2016) el desarrollo profesional y personal:

Significa crecimiento, desarrollo, cambio, mejora, adecuación, en relación con el propio conocimiento, con las actitudes en y sobre el trabajo, con la institución o departamento, buscando la sinergia entre las necesidades de desarrollo profesional del personal y las necesidades de desarrollo organizativo, institucional y social del contexto (p.182).

Lo planteado por estos autores, conduce a una necesaria articulación entre los procesos de evaluación y desarrollo profesional, puesto que la aplicación de la evaluación de manera sistemática y rigurosa deberá conllevar las transformaciones para un perfeccionamiento del accionar docente, que se traduciría por consiguiente en el desarrollo profesional. Encontramos las conceptualizaciones de Antoli (2016) y Ávalos (2011) muy acertadas porque se ajustan al tipo de investigación que pretendemos desarrollar.

Por otro lado, Escudero, González y Rodríguez (2018) vinculan el aprendizaje docente y el desarrollo profesional como elementos fundamentales en la calidad educativa. Afirman estos autores que “el aprendizaje docente y el desarrollo profesional que contribuye a promoverlo consta de procesos y resultados de adquisición y reconstrucción de conocimientos y capacidades, vivencias, sentidos y propósitos, disposiciones y compromisos que conciernen a la profesión” (Escudero, González & Rodríguez, 2018, p 84).

Asimismo, Montenegro (2017) aporta una definición relevante al destacar que el desarrollo profesional se puede considerar como el procedimiento de mejoramiento y progreso de del profesional docente durante su carrera. Esta autora articula la carrera docente con el desarrollo profesional continuo; al respecto señala que:

Articular una carrera docente que favorezca el desarrollo profesional docente continuo podría constituir una oportunidad de potenciar las cualidades de un buen docente; de posibilitarle la actualización y revisión durante toda su trayectoria de sus conocimientos, aptitudes y capacidades; de posibilitar el avance profesional de los docentes; de renovar y de fortalecer la autoridad de los docentes frente a la sociedad en relación a sus saberes y a su práctica; etc. (p.74).

Lo planteado por Escudero, González y Rodríguez (2018), Ávalos (2011), Montenegro (2017) y Antoli (2016) permite visualizar el desarrollo profesional vinculado con otros elementos o aspectos de ejercicio docente. Mientras los primeros autores lo relacionan con la calidad educativa y formación continua, el último lo articula con los procesos de evaluación, aspecto que será analizado de manera profunda en el desarrollo de este estudio.

Aunque el estudio llevado a cabo por Royo (2018), no plantea concepción propia sobre desarrollo profesional, enfatiza en una evolución del profesorado que se puede ir dando con la suma de mérito por la calidad, todo ello analizado dentro de un marco de desarrollo profesional del profesorado universitario.

En ese sentido, enfatizan Vaillant y Marcelo (2015) que desarrollo profesional “es ante todo aprendizaje, y que debe brindar oportunidad a los docentes para transferir los nuevos aprendizajes (conocimientos y habilidades) a situaciones de práctica, de forma que den respuesta a las demandas del trabajo diario” (p.124).

Desde este estudio, se asume el desarrollo profesional como una posibilidad para mejorar la práctica a través de los propios aprendizajes que realiza el profesional docente. Es partiendo de esto que entendemos que toda evaluación de desempeño debe estar encaminada a fortalecer ese desarrollo profesional, a partir de las decisiones que se tomen visto los resultados. Es por ello que, por lo anteriormente señalado, se asienta con la idea de Roa-Tampe (2017) en cuanto afirma que los procesos de impulso del desarrollo profesional son bases fundamentales para orientar las políticas hacia programas de formación.

Los docentes, principales agentes de este proceso, ejercen cotidianamente en sus roles el caudal de recursos que de la profesión han podido obtener, pero aportan

también al mantenimiento y renovación de ese patrimonio por medio de su propio horizonte de carrera y el desarrollo que en él puedan alcanzar (p.45).

Se aprecia, entonces la profesión docente como una carrera que se renueva a cada momento, que no permanece estática. Es por esto, que es coherente el diseño de instrumentos de evaluación que puedan descubrir las limitaciones y fortalezas del profesorado para a partir de sus resultados aportar oportunidades de mejora y transformación del ejercicio de manera continua.

Aunque las diversas definiciones plantean en sus términos la necesidad de mejora, aprendizaje y actualización de los conocimientos, para los fines de esta investigación se asume como fundamental la conceptualización que realiza Bredeson, citado por Marcelo (2009), al referirse al desarrollo profesional como “oportunidades de aprendizaje que promueven en los educadores capacidades creativas y reflexivas que les permiten mejorar su práctica” (p.45).

También continua Roa-Tampe (2017) destacando que la mejor manera de beneficiar a los alumnos es cuando se encuentran en manos de profesores experimentados, actualizados y notorios que lo impulsen en sus aprendizajes, es por esto que el desarrollo profesional debe entenderse como la fuente que induce al perfeccionamiento permanente.

Resulta, además, interesante ver el planteamiento de Tejedor (2003) cuando presenta el desarrollo profesional como un procedimiento complejo que debe encaminarse hacia diferentes referentes. En este sentido, este autor plantea el desarrollo profesional desde dos vertientes: una vinculada con los cambios actitudinales y otra con los cambios a nivel de la práctica docente. Un aspecto importante que señala este autor y el cual se considera un valioso aporte a esta investigación, tiene que ver con la concep-

ción que se tiene del profesorado como un profesional que se sigue formando, que está en constante formación.

En síntesis, podemos destacar que el desarrollo profesional cobra bastante interés en los momentos actuales, puesto que se encuentra este término muy vinculado con la formación permanente del docente. Estas capacitaciones deben ser sistemáticas y continuas si se trata de mejorar las competencias y el desempeño profesional. Nos identificamos con las ideas de Antoli (2016) al presentar el desarrollo profesional del profesorado como un aspecto vinculado con el desarrollo, cambio y la mejora, viendo como este autor coincide con Tejedor (2003) quien vincula el desarrollo profesional a las propias necesidades de mejora del profesorado, siendo esto un factor que mueve al cambio y a las transformaciones.

Desde este estudio se asume el desarrollo profesional como una posibilidad para mejorar la práctica a través de los propios aprendizajes que realiza el profesional docente. Es partiendo de esto que entendemos que toda evaluación de desempeño debe estar encaminada a fortalecer ese desarrollo profesional, a partir de las decisiones que se tomen visto los resultados. Es por ello que, por lo anteriormente señalado, se asiente con Zepeda (2012), en cuanto afirma que una evaluación esmeradamente concebida pudiera dar como consecuencia el desarrollo profesional del profesorado.

Avalos (2016) enfatiza que el aprendizaje de los profesionales de educación es un proceso complejo que requiere aspectos cognitivos y emocionales de profesorado de manera individual, pero también colectiva y esto implica la capacidad de examinar desde cada una de las etapas y términos de las convicciones y creencias que impulsan el cambio.

Por otro lado, Range, McKim, Mette y Hvidston (2014) señalan que el desarrollo profesional podría ser dirigido, desde la institución de manera parecida a como son inducidos los maestros nuevos o auto-dirigidos como en el caso de veteranos y docentes de alto rendimiento que puedan guiar a otros. Es por ello que cobra importancia que desde las diferentes universidades se organicen procesos de formación permanente que contribuyan a desarrollar las competencias que requieren los profesores universitarios (Casero, 2016; Zabalza, 2016; Triado, Estebanell, Márquez Cebrian, & Corral, 2014).

Triado et al. (2014) y Casero (2016) parten de la idea de que la plataforma que todo docente debe conocer las bases científicas, tanto a nivel conceptual como procedimental, de las áreas disciplinares o campo de saberes mediante el cual enseña, y de la misma manera cada cual debe hallar los procedimientos pertinentes para su actualización científica constante, garantizando las actitudes y aptitudes para la transferencia de conocimiento que requieren sus alumnos.

El desarrollo profesional conlleva un procedimiento de formación permanente y acciones en el ejercicio propio de la profesión que posibilita la renovación de la carrera docente. Esto se encuentra articulado con los procesos de evaluación, puesto que de sus resultados deben generarse procesos formativos que contribuyen al desarrollo profesional, pero esto último implica también repensar las acciones evaluativas tomando en cuenta que los instrumentos que sean utilizados puedan ser pertinentes para estos fines (Roa-Tampe 2017; Escudero, González & Rodríguez 2018; Montenegro, 2017; Antoli, 2016).

Tejada (2013) destaca que se considera el desarrollo profesional como el proceso de aprendizaje del profesorado en la extensión de toda su trayectoria profesional,

que incluye la formación inicial, la fase de inserción en la profesión, la capacitación en servicio, comprendidos como planes formales de formación, la superación constante en el nivel particular; es decir compartidas entre pares o equipos docentes, y la autoformación del profesorado; todo ello encaminado a garantizar el desarrollo y el fortalecimiento de competencias técnicas, éticas y sociales, en el plano de una profesión en constante construcción.

En síntesis, se concibe el desarrollo profesional del docente como el perfeccionamiento paulatino en el ejercicio de la función formativa hacia formas y contextos de mayor compromiso profesional, que se definen por la profundidad del juicio crítico y su aplicación al escrutinio global de los procedimientos comprometidos con la instrucción, para proceder de manera inteligente (Tejada, 2013).

Asimismo, se puede destacar que el desarrollo profesional cobra bastante interés en los momentos actuales, puesto que se encuentra este término muy vinculado con la formación permanente del docente. Estas capacitaciones deben ser sistemáticas y continuas si se trata de mejorar las competencias y el desempeño profesional. Nos identificamos con las ideas de Antoli (2016) al presentar el desarrollo profesional del profesorado como un elemento vinculado con el desarrollo, cambio y la mejora, viendo como este autor coincide con Tejedor (2003) quien vincula el desarrollo profesional a las propias necesidades de mejora del profesorado, siendo esto un factor que mueve al cambio y a las transformaciones.

■ 4.05. Evaluación de desempeño y su vinculación con el desarrollo profesional

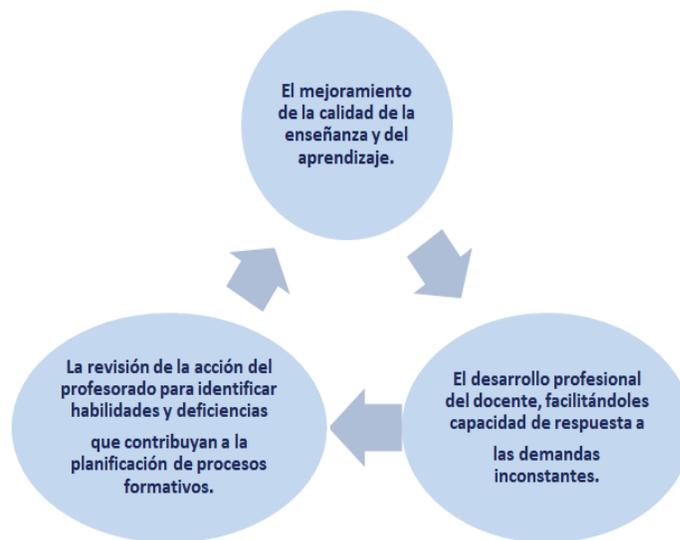
No cabe duda que el desarrollo profesional debería estar inminentemente articulado con la evaluación del profesorado; puesto que de sus resultados dependen los

planes de mejora, de formación y de avance de escalafón en la profesión. Plantea Marcelo (2009), al respecto que el desarrollo profesional pudiera ser evolutivo y continuo, adoptando e implementando prácticas eficientes que demandan de un aprendizaje continuo, lo que involucra apoyo y seguimiento para posteriores aprendizajes.

Tejedor (2003) observa el proceso de evaluación como una acción que tiene como finalidad generar propuestas formativas y esto a su vez coadyuva en el desarrollo profesional de los docentes. En este sentido, plantea las siguientes finalidades del proceso de evaluación articulado con el desarrollo profesional, que presentamos a continuación en la siguiente Figura:

Figura 3.07

Finalidades del proceso de evaluación articulado con el desarrollo profesional

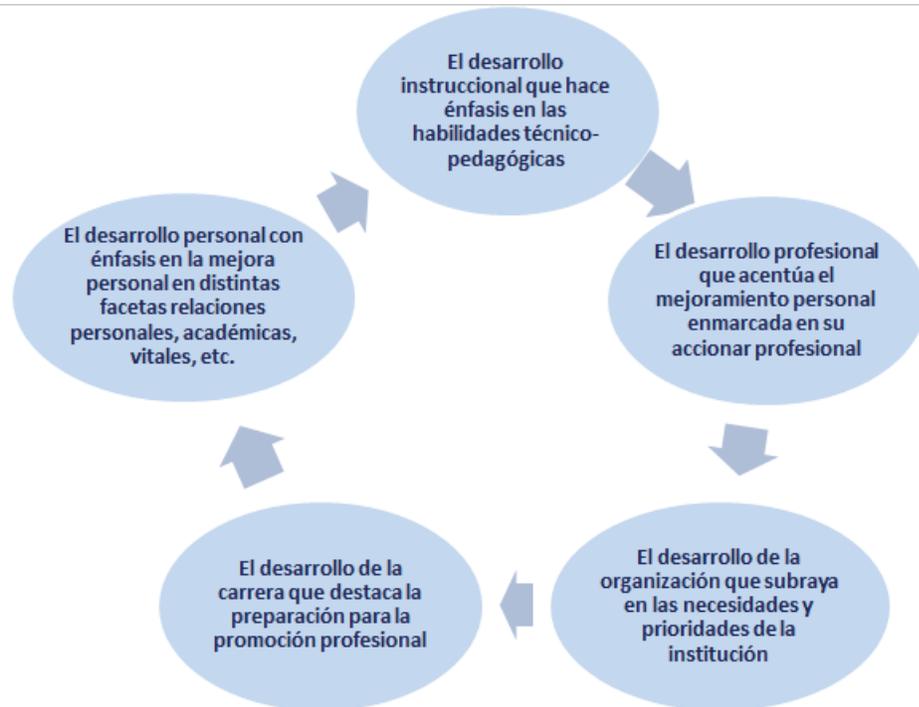


Por otro lado, plantea Escudero (2019) que, la evaluación encaminada al desarrollo profesional del profesorado, como búsqueda de la excelencia, es otro gran componente de la evaluación formativa de los docentes, con una serie muy extensa de potenciales áreas y contextos de incidencia.

Riegle (1987) hace una ruta de desarrollo profesional del profesorado enmarcándolo en cinco amplias áreas, que presentamos a continuación en la siguiente Figura:

Figura 3.08

Ruta del desarrollo profesional



Añade a esto Escudero que este desarrollo profesional no es factible sin un involucramiento individual en el proceso de evaluación del mismo docente, con perspectivas de mejoramiento y disponibilidad para la experimentación, innovación, experimentación y cambio docente. En este sentido, Adams, et al. (2015), enfatizan que, al explorar la concepción de evaluación docente, se lucha con el conflicto de cómo vincular la comprensión compartida de los aspectos complejos de la enseñanza y la identificación claramente los aspectos que vislumbran una instrucción de alta calidad.

Se puede ver claramente ese vínculo de la evaluación con el desarrollo profesional en el abordaje hecho por Escudero (2019), cuando alude que la evaluación dirigida al

crecimiento profesional del profesorado, aquella que está en búsqueda de la excelencia, es otro gran componente de la evaluación formativa del profesorado, con una serie muy amplia de potentes áreas y contextos de incidencia.

Escudero (2019) parte de las cinco áreas de desarrollo profesional propuestas por Riegle (desarrollo de destrezas técnicas pedagógicas, el mejoramiento personal dentro de su tarea profesional, de la institución enfatizando los requerimientos y prioridades institucionales, la preparación para el ascenso profesional y la mejora individual en distintas facetas académicas).

En el ejercicio de evaluación se debe establecer de manera bastante clarificado que el primordial objetivo es el mejoramiento y el enriquecimiento profesional, desterrando la concepción que se tiene de que trata de algo para perjudicar a los profesores (Escudero, 2019). Asimismo, destaca este autor que otro principio relevante es que se debe dejar tiempo al profesor para su mejoramiento, suministrándoles técnicas, recursos y ayudas, para que este propósito funcione y se pueda incrementar el desarrollo profesional.

A MODO DE CONCLUSIÓN

A la luz de las diferentes teorías expuestas se puede señalar a modo de cierre que, desde la República Dominicana la erogación de la Normativa para la Formación de Docente de Calidad, se ha generado un conjunto de reflexiones acerca de cómo deber formarse a los futuros profesores en el país, lo que ha provocado que se hagan revisiones en los planes formativos iniciando un proceso de transición desde programas planteados por objetivos a planes enfocados desde desarrollo de competencias. Aunque las universidades del país han asumido los procesos de evaluación de desempeño del profesorado, antes la nueva normativa se hace imperante hacer la revisión de este procedimiento.

Por otro lado, se observa un contexto general de la evaluación del profesorado desde la mirada de algunos países, observándose los niveles de coincidencia de muchos de ellos y vislumbrando el alto porcentaje que se les otorga a las opiniones de los estudiantes. De igual manera, se hace evidente que el instrumento más utilizado es el cuestionario; no obstante, aunque con menor proporción, el portafolio del docente es considerado como herramienta de evaluación.

Se aborda con profundidad en este documento el tema de las competencias conceptualizándola como las destrezas y habilidades que poseen las personas poniéndose estas en evidencias en un desempeño específico. De ahí que las competencias docentes tienen que ver con esas destrezas que tienen los profesores y que dan muestra de un adecuado ejercicio pedagógico, acorde con las necesidades del estudiantado y de la institución para la cual prestan sus servicios. Estas competencias docentes, encuentran un gran diferenciador cuando entran al plano de la educación superior; ya que otras funciones del ámbito universitario entran en juego en el quehacer docente: la investigación y la extensión. Asimismo, la enseñanza dirigida a adultos quienes tienen más definidos qué quiere ser y qué desean aprender, implica abordar estrategias diversas.

Pero aunado con la enseñanza vienen los procesos de evaluación y así como el docente estima los aprendizajes de los estudiantes, es de interés de las instituciones valorar el desempeño de sus docentes. Estas evaluaciones deben estar coherenciadas con la filosofía y enfoques que ha asumido la institución. Si se ha dejado claro que las universidades de formación del profesorado han asumido el enfoque por competencias desde sus modelos pedagógicos, es de obligatoriedad comenzar nuevas acciones y aquellas ya comenzadas darles acompañamiento, como, por ejemplo, el desarrollo de competencias en el profesorado y sumado a ello, la evaluación de estas. (Bedolla, Esteban, Castillo & Bedolla Solano, 2016).

Se adentra este estudio a caminos espinosos cuando se trata del abordaje de la evaluación del profesorado, puesto que son encontradas las opiniones de diversos actores en cuanto a los procesos como debería ser ejecutada. Y es que, la praxis de la evaluación es compleja y demanda de concepciones precisas sobre qué se valora y con qué objetivo, quiénes serían los participantes del proceso, con cuáles instrumentos se evaluaría el desempeño, cómo se aplicarían, cómo y a quiénes se les presentan los resultados, qué decisiones se tomarían a partir de los resultados y finalmente cómo se evalúa la evaluación (Buendía et al.2017).

Dadas las cuestionantes anteriores se visualiza la necesidad de que las universidades tengan bien claro el modelo de evaluación que asumiría y las dimensiones que se consideran pertinentes evaluar de sus docentes. Tal como lo señalan Herrera et al. (2012) se puede valorar que una dimensión relevante para diseñar un sistema de evaluación del desempeño profesional de los profesores, involucra la identificación de un modelo pertinente para la gestión del saber en el seno de las propias organizaciones formativas, un modelo que posibilite asentar los elementos tales como la producción académica; los saberes, habilidades, valores y actitudes de los individuos, articulado a su interés, conocimiento y motivación de cambios; el liderazgo académico y de la ética organizacional; experiencia aplicada, conocimientos, tecnología organizacional, articulaciones de las competencias anteriormente señaladas con las competencias de vinculación con el entorno.

Desde las teorías de este estudio se aborda los requerimientos de que la evaluación sea organizada desde un método de conocimiento y de reflexión sobre lo que implica diseñarla, aplicarla y asumir los cambios a la luz de los resultados; puesto que la valoración del ejercicio docente implica una alta especialidad de conocimiento técnico de quienes se ocupan de compromiso, de ahí la demanda de que las instituciones de educa-

ción superior brinden las condiciones para contar con la intervención de especialistas, que puedan guiar este proceso (Rueda, 2008).

Se ha abogado desde las teorías que la asunción de una formación desde un enfoque de competencias demanda de evaluaciones que estimen que tan competentes son los profesionales que van a desarrollar competencias en otros. Por lo que se comparte la posición de Álvarez (2011), cuando señala que la formación fundamentada en el desempeño, no sólo está centrada en el estudiante, sino también en la función del profesorado; comprometiéndolo al docente en la transformación de su ejercicio docente, su forma de planificar las intervenciones pedagógicas y estrategias, su programación no como un simple requisito administrativo, sino como punto de referencia sobre cómo guiar a los estudiantes para alcanzar los objetivos en el desarrollo de sus competencias y saberes, de manera que les sirvan para afrontar y dar respuestas a determinados problemas que se les presentarán a lo largo de su vida.

Todo lo anterior conlleva pensar en políticas de evaluación del desempeño docente que no se centren en escuelas o departamentos de las universidades, sino que se generen desde las cúpulas administrativas más altas de la instancia y que se establezcan como una cultura en la que todos los miembros de la comunidad educativa se implican. Es preciso la implantación de una política de evaluación del profesorado consensuada entre los diferentes sujetos que participan del procedimiento y la instauración de una cultura de evaluación en las instituciones de educación superior lo que posibilitaría que la evaluación del profesorado no fuera sólo un procedimiento con carácter sumativa sino, más bien un escenario de reflexión abierto (Salazar, 2010).

Por la cantidad de teorías que abordan el tema de la evaluación del profesorado universitario, siempre queda como reflexión pendiente el qué se debe evaluar de los

maestros universitarios. Puesto que son profesionales en constante formación y que deben cumplir diferentes roles, tomando en cuenta las funciones de la IES (docencia, extensión e investigación) resulta complejo definir que evaluar. Lo que implica que un profesor podría ser excelente investigador y no necesariamente bueno en sus intervenciones áulicas.

Por otro lado, queda la reflexión de la evaluación del formador de formadores, tomando en cuenta que es un docente universitario, pero su ámbito de trabajo se centra en la formación de otros futuros profesores. Si bien es cierto, que los profesores se constituyen en modelos para la generación de futuros profesionales; en los formadores de otros docentes ese modelaje se intensifica; ya que el estudiantado de estas carreras, observan con mayor criticidad las estrategias, metodologías y recursos que ellos utilizan. Ya lo dice Nowakowski (2007), que la conducta del profesor se impregna en la memoria del estudiantado como un modelo explícito y lo que pondera, emergen en la vida a través de su ejemplo. Al ser un profesor que trabaja la formación de otro, quizás convenga ver la evaluación de su desempeño con más cautela, ya que en su actuación deberá modelar las competencias que pretende desarrollar en el estudiantado.

Finalmente, no se puede visualizar la evaluación del desempeño del profesorado sin su vinculación con el desarrollo profesional y sin ver las perspectivas del mejoramiento de la propia institución o ámbito de actuación del profesor. Y es que, para el mejoramiento de la calidad de las instituciones de educación superior y el desarrollo académico del personal docente es necesario considerar un buen modelo de valoración del desempeño del profesorado (Colina et al. 2008).

Y todo lo anterior con mayor razón cuando se trata del proceso de transición que viven las universidades de formación de maestros, al pasar sus planes de estudio bajo un enfoque de competencias. Bezies, Elizalde y Olvera (2016), destacan que, con la evalua-

ción del ejercicio docente, a partir de la metamorfosis metodológica, se tiene la posibilidad de estimar elementos más puntuales por dimensión, teniendo como punto el modelo educativo de la institución de educación superior.

La evaluación del profesor debe incluir elementos del quehacer científico tanto en el planteamiento y delimitación de lo que se va a valorar, como en la planificación y en la recogida de datos con instrumentos fiables y válidos, sin olvidar su adecuado tratamiento e interpretación para la toma de decisiones. El reto de un programa de evaluación no es un asunto meramente técnico, ya que la evaluación no es simplemente un argumento procesual, es sobre todo un generador de cultura de la evaluación (p.23).

A la luz de este recorrido teórico, se aprecia que la evaluación del desempeño del profesor universitario cuenta con un vasto repertorio de fundamentaciones teóricas que avalan la importancia de la instauración de un buen sistema de evaluación que garanticen una docencia de calidad. Por otro lado, se aprecia la relevancia de que este sistema esté articulado con el modelo pedagógico de la institución, su misión, visión y filosofía. Asimismo, se favorece la idea de que no debería contar con un solo informante, el estudiantado, sino que deberían involucrarse diferentes actores incluyendo al propio docente evaluado. Todas estas ideas aunadas, dan evidencias de que un pertinente sistema de evaluación del profesorado contribuirá con el desarrollo profesional de los docentes.

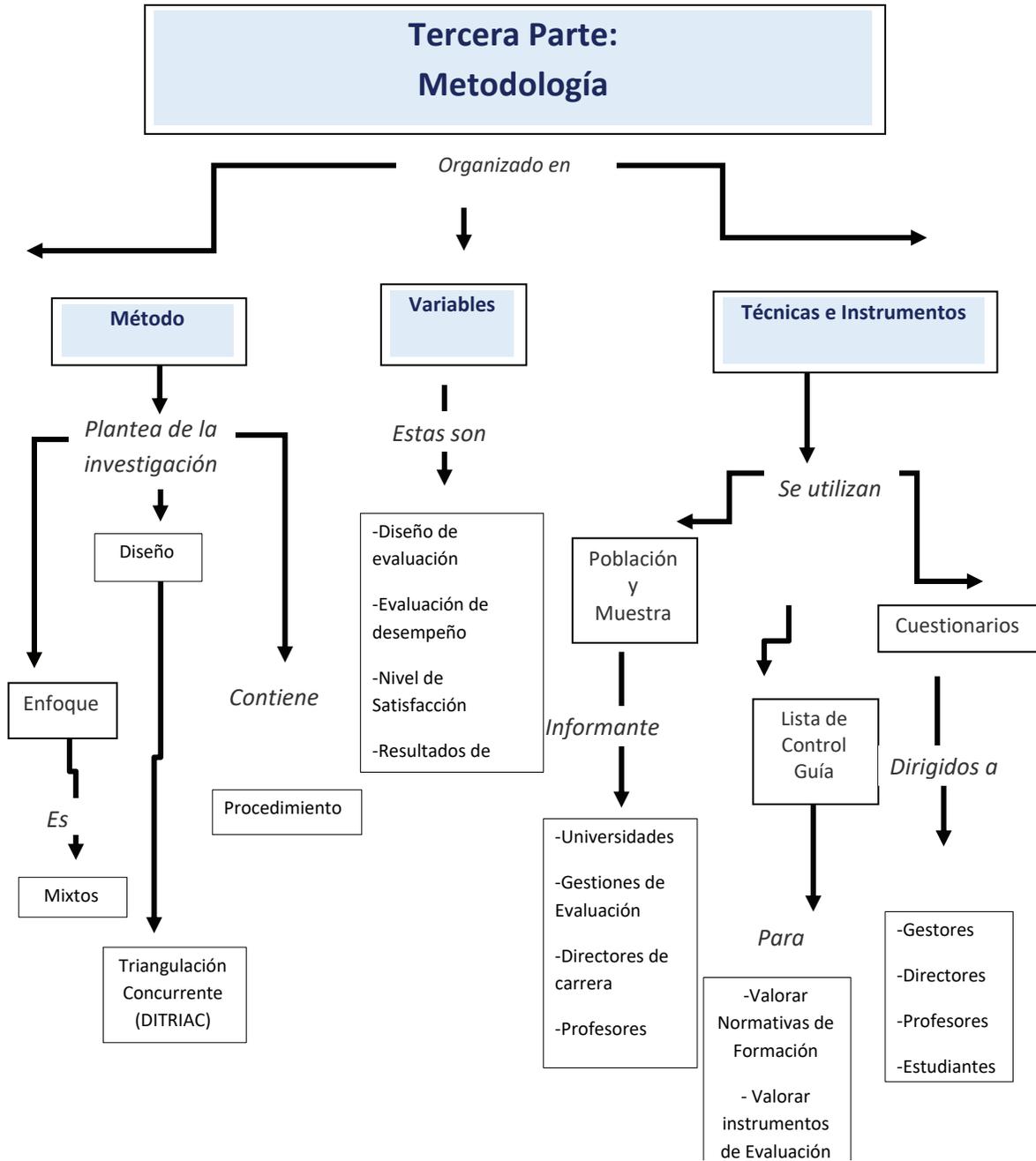
“Un faro no hace la travesía, pero evita naufragios”.

(Delgado, p.19)

TERCERA PARTE:

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El siguiente apartado está dedicado a la metodología de la investigación. Tiene la intención principal de describir la manera en que fue ejecutado el estudio. Comienza justificando las razones que conllevaron el desarrollo de una investigación mixta, además, puntualizando los procedimientos realizados. Esta sección incluye los siguientes aspectos elementales: muestra, definición de variables y categorías de análisis, los procedimientos realizados para establecer el rigor de los instrumentos desde una mirada cuantitativa y cualitativa.



CAPÍTULO 5: MÉTODO

En este capítulo se describe los procedimientos de la investigación enfatizando en su diseño mixto simultáneo constituido por tres fases. En la primera fase se ejecutan indagaciones de carácter cuantitativo y cualitativo que ofrecen respuestas a objetivo 1, indagar acerca del diseño del sistema de evaluación de los formadores de docentes en las diferentes universidades y al 2, identificar los procedimientos para la aplicación de la evaluación del desempeño de los formadores de docentes. En la segunda fase, siguiendo los procedimientos anteriores, se responde a los objetivos 3 y 4: analizar el nivel de satisfacción que tienen los actores involucrados en los procesos de evaluaciones de desempeño y estimar las acciones que se ejecutan en las universidades a partir de los resultados de la evaluación de desempeño. Y finalmente en tercera fase, se da respuesta al objetivo 5, diseñar una propuesta de Sistema de Evaluación de Desempeño para formadores de docentes desde un enfoque por competencias.

Para comenzar este capítulo se presenta la perspectiva y el diseño de la investigación. Más adelante, se describen los siguientes subcapítulos: definición de variables y dimensiones, técnicas e instrumentos, los procedimientos en la aplicación de los instrumentos y el análisis de los datos.

■ 5.01 Enfoque de la investigación

Para la ejecución de este estudio se asume un enfoque mixto: cuantitativo-cualitativo. Según Delgado (2014) la composición de una y otra perspectiva se considera, no como una oposición de ambos en un estudio, sino como una unificación flexible y viable en las diferentes fases de esta.

A través de este estudio se pretende indagar en informaciones de carácter cuantitativo que posibiliten entender, de manera más precisa, los procedimientos de evaluación de

desempeño de los profesores en las universidades del país y, desde el ámbito cualitativo, se pretende obtener informaciones valorativas de los procedimientos, análisis e interpretación y toma de decisiones obtenidos de los resultados de la aplicación de la evaluación de desempeño.

Se ha seleccionado un modelo mixto, ya que en este estudio se harán uso de metodologías variadas para encontrar solución a las cuestionantes planteadas en el problema de investigación. Pereira (2011) destaca que la investigación mixta puede constituir, en un mismo estudio, metodologías cuantitativas y cualitativas, con el objetivo de que entender mejor el problema que se estudia (p.20).

Se apoya esta investigación en el enfoque cuantitativo y cualitativo, puesto que según Cook y Reichardt (2005), cuando se articulan estos dos tipos de métodos se pueden afianzar recíprocamente para ofrecer apreciación que no podrían alcanzar de forma aislada.

En investigaciones sociales, y principalmente de carácter educativa, los enfoques mixtos tienen gran relevancia. Debido a esto, este estudio se plantea desde un método mixto en el que se impliquen análisis cuantitativo y cualitativo con el objetivo de alcanzar una mirada abarcadora de los procesos de evaluación del profesorado universitario desde la perspectiva de los diferentes actores involucrados.

Se entiende que este enfoque de investigación tiene varias ventajas en relación a otro tipo de enfoque. Molina (2010) señala que una de las ventajas que tiene trabajar con un modelo mixto es que hay más disposición para concebir y comprobar teorías en un mismo estudio, al tiempo que se podrían obtener inferencias más fuertes que no se alcanzarían utilizando las metodologías cualitativas y cuantitativas de manera separada.

Por último, de acuerdo a Ugalde y Balbestre (2013), cuando las informaciones cualitativas y cuantitativas se acopian de manera simultánea, es porque existe el interés de ratificar los resultados para dar respuesta a un método de cuestionante del estudio de investigación que no se responden con un solo método. Es relevante el uso de diseño metodológico mixto en investigaciones de carácter educativo, principalmente cuando se le quiere dar voces a los actores consultados (Pereira, 2011).

Partiendo de las informaciones anteriores, se considera relevante para este estudio el enfoque mixto; puesto que con estas dos miradas se posibilita la incorporación de datos, a partir de ítems abiertos, que dan más amplio sentido a las informaciones numéricas, favoreciendo más la triangulación de las informaciones. Por lo tanto, utilizar los diseños mixtos en las investigaciones aporta aspectos valiosos al estudiar el objeto desde ambas miradas confiriéndole un carácter más riguroso al análisis del problema.

Tomando como referente los diferentes autores antes citados, en la siguiente tabla se sintetiza de manera breve las ventajas y desventajas de una perspectiva mixta en una investigación.

Tabla 5.01.

Ventajas y desventajas de los enfoques mixtos

| Ventajas | Desventajas |
|---|--|
| Con lo cualitativo se puede profundizar más en lo cuantitativo | Puede presentar dificultad para encontrar relación lógica entre los datos ambos. |
| Las conclusiones pueden profundizar más que si solo se usara datos estadísticos | Se genera más conflictos al tener que analizar datos de dos perspectivas. |
| Se reduce la incertidumbre en torno a los hallazgos | Se requiere de una mayor comprensión de los datos. |
| Se pueden contrastar más los datos. | Más complicación para la revisión del sesgo, ya que se originan de diversas fuentes. |
| Se responde a las preguntas de la investigación con mayor nivel de profundidad. | Requiere mayor manipulación de datos |

En este sentido, de acuerdo a Ortega (2018), el proceso de los estudios mixtos involucra una recopilación, análisis e interpretación de informaciones cualitativas y cuantitativas que el investigador estima relevantes para su investigación. Entendemos que desde la presente investigación se podrá obtener una visión objetiva de los procedimientos que se realizan para la valoración del desempeño del profesorado universitario, pudiendo esto contratarse con elementos cualitativos que permitan justificar más estos procedimientos.

Aunque existen diferentes formas de combinación de los métodos cuantitativos cualitativos, se hace énfasis en el que se apoya esta investigación. Pereira (2011) plantea la igualdad en el estatus de las investigaciones mixtas cuando se dan de manera simultáneas la aplicación de los métodos y ninguno de ellos se prevalece sobre el otro, solo difieren en disposición en cuanto a la concurrencia o secuencialidad.

Para la comprensión de estos procesos se ha recurrido al uso de las siguientes nomenclaturas que se presenta en la siguiente Tabla:

Tabla 5.02.

Nomenclaturas enfoque mixto

| Nomenclaturas | |
|---|---|
| Método o estrategia | Cuan (cuantitativo); Cual (cualitativo) |
| Manera de recopilación o análisis de los datos: | “+” (simultánea) “□” (secuencial) “O” (dos formatos) |

■ 5.02. Diseño de investigación:

Después de haber presentado el método de investigación, se describe a continuación el diseño de la investigación. Para ello, se destaca que, según Sabariego y Bisquera

(2016), el diseño de la investigación es el procedimiento o estrategia pensada para adquirir los datos que se precisan dando contestación a la problemática enunciada y cubriendo los fines del estudio (p. 117). A través del diseño se pueden obtener las informaciones que se requieren en la investigación y mediante este plan se pueden describir los procesos y acciones para hallar respuestas a las preguntas del estudio.

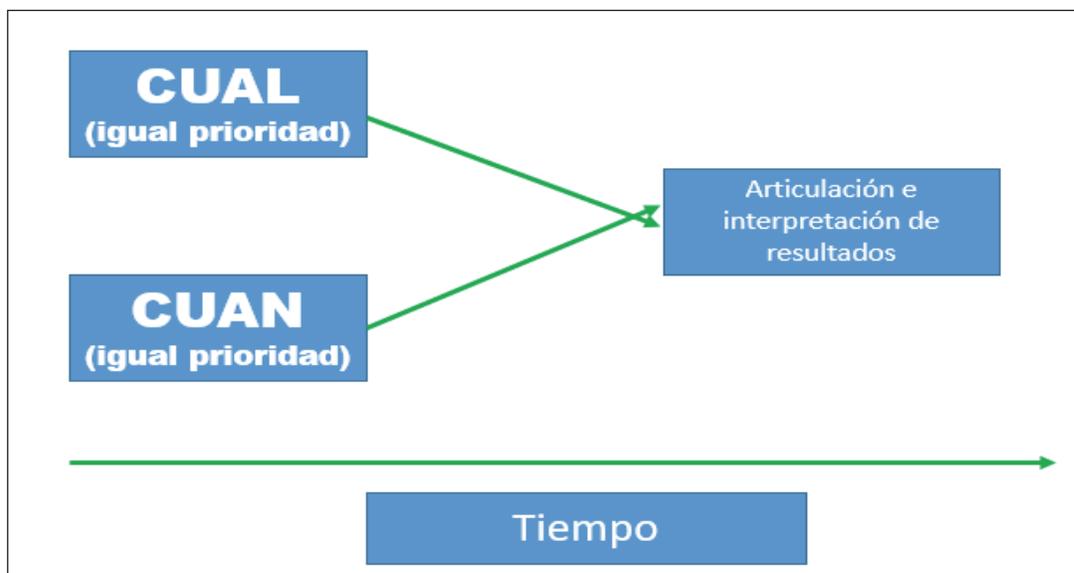
Analizar los procesos de evaluación del profesorado universitario, podría ser limitado si no se estudia desde la perspectiva cuantitativa y cualitativa. Estos dos enfoques son relevantes para obtener mayor profundidad en el fenómeno de estudio y permitan obtener resultados de la realidad más contundentes.

En esta investigación, las recolecciones de datos cuantitativos ofrecen explicaciones fundamentadas en inducción probabilística, aproximación controlada, confirmatoria, datos repetibles y generalizable. Mientras que con la recopilación de informaciones cualitativas se incrementa la profundización de los datos al favorecer la triangulación o aumento de la validez (Ortega, 2018).

Para esta investigación la aplicación de los métodos se da de manera concurrente: CUAL + CUAN. Retomando los tipos de organización de diseños mixtos planteados por Creswell (2008), se toma como referente la estrategia concurrente de triangulación; mediante el cual este estudio busca reafirmar, articular o ratificar, compilando informaciones cuantitativas y cualitativas paralelamente. En este tipo de modelo se generan datos en poco tiempo involucrando a una misma población, aunque no necesariamente los mismos individuos; se pretende generar ratificación cruzada entre datos cuantitativos y cualitativos, para beneficiarse de cada método y disminuir sus debilidades (Sampieri, 2014).

Figura 5.01.

Diseño de triangulación concurrente (DITRIAC)



Fuente: Hamui-Sutton (2013).

Partiendo de los pasos propuestos por Sampieri (2014) y Hamui-Sutton (2013) este diseño mixto sigue la siguiente ruta:

- a. Elaboración de preguntas en las que se apunta a respuestas mixtas: estas preguntas condujeron a objetivos que posibilitan saber sobre los procesos de diseño y aplicación de los procedimientos de evaluación del profesorado, el nivel de satisfacción de los actores, las acciones que se ejecutan y cómo debería estructurarse el sistema de evaluación.
- b. Tener aproximación a datos y recursos sobre estudios con enfoques mixtos y sobre evaluación del profesorado. Las investigaciones que sustentaron el diseño de investigación mixta fueron los de Pereira (2011) y los de Núñez Mos-

coso (2013). Sirvieron de referentes para profundizar en cómo se diseña el proceso de evaluación y cómo se evalúa el desempeño de los docentes fueron las realizadas por Reyes y Ramírez (2018), Romero y Martínez (2017) y por Roa-Tampe (2017). Mientras que para el nivel de satisfacción y la valoración de los resultados se apoya en los estudios de Moreno (2018). Y el diseño de un sistema de evaluación de las investigaciones de Escudero (2019), Alonso (2019), Vásquez y Gabalán, (2006).

- c. Elección del tipo de diseño mixto. Se observaron los diferentes métodos mixtos definidos por diversos autores y se seleccionó como referente el Diseño de Triangulación Concurrente (DITRIAC).
- d. Como resultado de la aplicación de este modelo elegido surgen informaciones que pudieron ser contrastadas a la luz de las respuestas cuantitativas y cualitativas.

En esta primera etapa, esta investigación cobra un carácter descriptivo, ya que, de acuerdo a Sencan (2011), a través de este tipo de estudio se realiza “descripción, registro, análisis e interpretación, mediante análisis” (p.623). En otro orden, Mateo (2016) considera las investigaciones descriptivas como una alternativa de estudio cuantitativo que proporciona descripciones a fenómenos educativos. Su atención se concentra en comprobar el “que es” de un fenómeno educativo y no se circunscriben a una mera recopilación de datos, más bien que intenta dar respuestas a cuestiones sobre el estado presente de cualquier situación educativa con implicaciones que van más allá de los límites instituidos por los propios aspectos investigados (2016, p. 189-190).

En este estudio se recoge de manera simultánea datos cuantitativos y cualitativos. Sin embargo, en la primera parte se analizan de manera descriptiva cómo se diseña el proceso de evaluación de los formadores de docentes y qué se evalúa de su desempeño. Los estudios descriptivos se consideran una opción de las investigaciones cuantitativas que realizan descripciones concisas muy esmeradas en relación a fenómenos educativos (Sans Martín, 2016). Se les consideran muy apropiados en las primeras etapas de las investigaciones.

De acuerdo a Guevara, Verdesoto y Castro (2020), los estudios descriptivos se realizan cuando se quiere describir, en todas sus vertientes relevantes una realidad. Este tipo de investigación se caracteriza por ofrecer datos perceptibles y demostrables.

Tomando como referente los aportes que realiza Sans Martín, (2016), en esta primera fase del estudio se:

- e. Identifica y formula el problema a estudiar.
- f. Construye los objetivos de la investigación.
- g. Escoge la muestra adecuada.
- h. Plantea y elige los procesos de recopilación de datos.
- i. Acopia y examina las informaciones.
- j. Sacan conclusiones (En este caso particular, fueron conclusiones preliminares)

Los datos cuantitativos en esta primera parte de proceso posibilitan obtener informaciones de las variables:

- a. Diseño proceso de evaluación,

- b. Evaluación desempeño
- c. Que a su vez están sustentadas en las siguientes dimensiones:
- d. Modelos de evaluación
- e. Tipo de evaluación
- f. Dimensiones a evaluar
- g. Criterios de evaluación
- h. Metodología de la evaluación
- i. Instrumentos de evaluación, e
- j. Informantes (quiénes evalúan).

Desde esta investigación se asume, además, la teoría fundamentada. Esta se trata de un procedimiento de investigación de naturaleza exploratoria cuyo fin es revelar teorías, concepciones, hipótesis y suposiciones a partir concisamente de los datos (Dorio, Sabariego & Massot, 2016). “La teoría se desarrollará inductivamente a partir de los datos” (p.310).

El análisis que se realiza en este estudio es el descriptivo /interpretacional, desde esta metodología el objetivo del estudio es la creación de fundamentación teóricas o paradigmas para examinar una realidad y contribuir con la construcción de un marco teórico-empírico referente a partir de los datos (Dorio, Sabariego & Massot, 2016). Se entiende que esta metodología es la más adecuada en este tipo de investigación, ya que deja las teorías abiertas al investigador; en este sentido, el análisis y la recolección de datos se van dando de manera simultánea.

Partiendo de esto, se analizan datos de forma descriptiva/interpretativa confirmando teorías encontradas y sin saturar estas fundamentaciones que posibilitan examinar las variables:

- a. Nivel de satisfacción
- b. Resultados de la evaluación y
- c. Sistema de evaluación de desempeño

Desde estas variables se enfatiza en las siguientes dimensiones: Métodos de evaluación, Criterios de evaluación, Resultados de evaluación, Decisiones a partir de los resultados, Fines de la evaluación, Toma de decisiones, Políticas y programas de capacitación, Promociones y escalafones, Indicadores de evaluación, Modelos de evaluación y Estándares y/o competencias

Desde esta investigación se organiza el proceso en tres fases. Estas fases no están determinadas por el orden de recogida de datos cualitativos o cuantitativos, sino en función de los objetivos. En este sentido, en la primera fase se indaga en cómo se diseña el sistema de evaluación en las universidades; en la segunda, se profundiza sobre el nivel de satisfacción que tienen los sujetos involucrados y las acciones que se ejecutan a partir de los resultados; mientras que en la tercera, se hace una propuesta de sistema de evaluación del desempeño docente tomando en cuenta un enfoque de competencias.

A continuación, presentamos en la siguiente tabla cómo se concibe el diseño de la presente investigación.

Tabla 5.03.

Fases del Diseño de la investigación.

| | Fases | | |
|---|---|--|---|
| | Primera | Segunda | Tercera |
| Objetivos | Indagar acerca del diseño del sistema de evaluación de los formadores de docentes en las diferentes universidades. Identificar los procedimientos para la aplicación de la evaluación del desempeño de los formadores de docentes. | Analizar el nivel de satisfacción que tienen los actores involucrados en los procesos de las evaluaciones de desempeño. Estimar las acciones que se ejecutan en las universidades a partir de los resultados de la evaluación de desempeño. | Diseñar una propuesta de Sistema de Evaluación de Desempeño para formadores de docentes desde un enfoque por competencias. |
| Metodología | CUAN/cual | CUAL/cuan | CUAL |
| Muestra | 1 Normativa de Formación 7 universidades 21 instrumentos de evaluación 10 Gestores de Evaluación 11 coordinadores de carrera | 67 Profesores 347 estudiantes | 10 consultores para validación |
| Técnicas de recogidas de la información | Lista de control para el análisis de documento Guía con indicadores para evaluar instrumento de evaluación de las universidades Entrevista con Cuestionario abierto | Entrevista con cuestionario abierto y cerrado | Grupo focal |
| Informes | Resultados productos: Cuantitativo/Cualitativo Descripción del sistema de evaluación del profesorado universitario (procedimiento y diseño). | Resultados productos: Cualitativo/Cuantitativo Nivel de satisfacción de los actores y acciones a partir de los resultados | Resultados productos: Cualitativo Articulación de los informes anteriores + una propuesta de evaluación del profesorado universitario validada por expertos. |

■ 5.03 Procedimiento de la investigación

El desarrollo de esta investigación se da en el momento en que el Ministerio de Educación Superior Ciencias y Tecnología (MESCyT) eroga una normativa de formación de maestro, lineamiento único para los procesos formativos de los futuros docentes. Esto implicó el rediseño de programas bajo el enfoque de competencias. En los diferentes encuentros con directores de carrera de las universidades que forman maestros, se presenta esta posibilidad de unificar también los procesos de evaluación del desempeño del profesorado, articulado con la normativa. Por lo que este estudio ha sido considerado valioso y un gran aporte para el MESCyT.

Después de escogido el tema, se prosiguió con la revisión de literatura sobre evaluación del profesorado universitario. Esto permitió esbozar las interrogantes, plasmar el planteamiento del problema y proyectar el diseño metodológico en tres fases: la primera, Diseño de la evaluación, se constituye en un diagnóstico sobre los procedimientos para el diseño de la evaluación del profesorado en las universidades. La segunda fase, Aplicación de la evaluación, se profundiza en los procesos de aplicación de la evaluación, en la identificación de los niveles de satisfacción de los actores con este sistema y en estimación las acciones que se llevan a cabo con los resultados. Y por último, una tercera fase, Propuesta de evaluación, se propone un sistema de evaluación del profesorado.

En la primera fase del estudio Diseño de la evaluación, se plantea como variable Diseño del proceso de evaluación y como dimensiones, modelos de evaluación y tipos de evaluación. A fin de profundizar en ello, se diseñan tres instrumentos que se sometieron a juicios de expertos. Con la revisión de los expertos y con los ajustes de acuerdo a sus opiniones, se procedió a determinar su validez con la base de datos SPSS, versión 21.

A partir de estos resultados se hicieron los ajustes necesarios y se realizó la aplicación de los instrumentos. En esta fase, se revisa a mayor profundidad la literatura y los procesos metodológicos de la investigación.

Estos instrumentos se aplicaron en el periodo de abril y mayo de 2018 y permitieron tener informaciones sobre los procedimientos para el diseño de la evaluación del profesorado universitario, la valoración de los instrumentos que aplican y el nivel de articulación con la Normativa de Formación de Docente. Estas informaciones se plasmaron en el segundo informe de la investigación entregado en junio de 2017 y se publicó un artículo reflexionando sobre la rigurosidad de la evaluación de los formadores de docente en el periódico Listín Diario, uno de los medios más importante del país. Este artículo se publicó el 2 de febrero de 2021 con el título *La evaluación de los formadores de docentes, ¿Debería ser más rigurosa?* (<https://planlea.listindiario.com/2021/02/la-evaluacion-de-los-formadores-de-docentes-deberia-ser-mas-rigurosa/>)

En la segunda fase, encaminada a la aplicación de la evaluación del profesorado, se plantean tres variables: evaluación desempeño, nivel de satisfacción y resultados de la evaluación. Para obtener informaciones sobre estas, se diseña un mismo cuestionario con ítems abiertos y cerrados, dirigidos a coordinadores de carrera, profesores y estudiantes, con variaciones en algunas de las preguntas. Este instrumento fue sometido a juicios de expertos, quienes hicieron los aportes de lugar y a partir de esto, se realizaron los ajustes necesarios.

La aplicación de este instrumento se realizó de septiembre a octubre de 2018 y permitió obtener informaciones sobre cómo se evalúa el desempeño de los docentes, el nivel de satisfacción que tienen los actores involucrados con el proceso de evaluación, las acciones que realizan las universidades a partir de los resultados. Estos datos pudieron ser

expuestos en el tercer informe entregado en diciembre 2018. Además, como producto de estos resultados, se redacta el artículo *La evaluación del profesorado universitario. Una mirada del estudiantado*, publicado en la Revista brasileña *Educação y Pesquisa* (www.educacaoepesquisa.fe.usp.br)

Para el análisis de los datos cualitativos, a partir de las variables se plantearon categorías que, una vez agrupadas, posibilitaron obtener datos relevantes. Dentro de estos, en el nivel de satisfacción, destacan: el agrado, desagrado o a media, según las respuestas abiertas que ofrecían al respecto. En ese mismo aspecto, lo que le agrada de ese sistema de evaluación, lo que no le agrada y lo que cambiaría. También se agregan como elementos cualitativos en la recogida de información lo que incluirían en el sistema de evaluación y la descripción del plan de mejora.

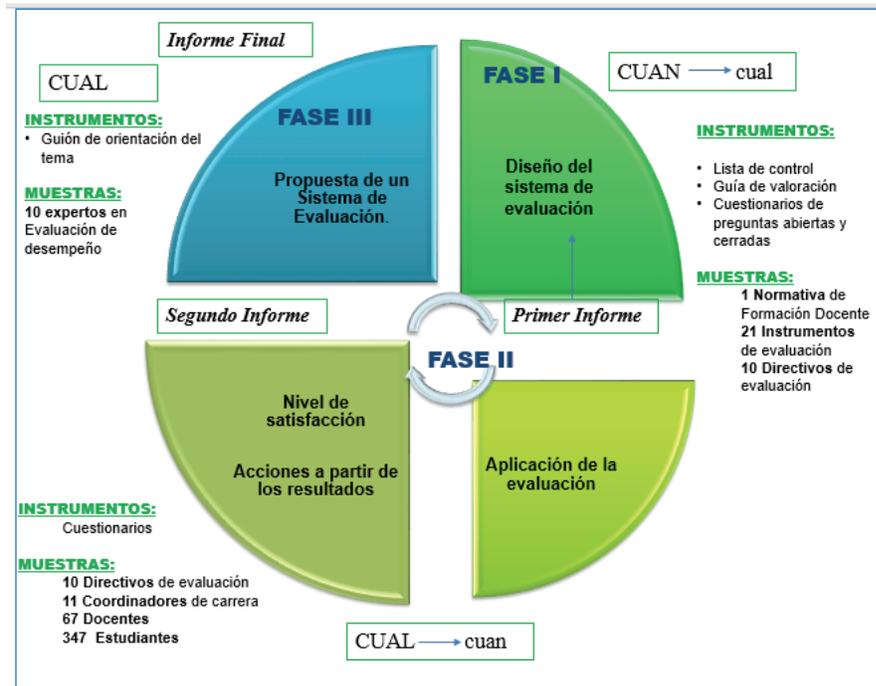
Por último, en la tercera fase, Propuesta de evaluación del profesorado, se plantea la variable Sistema de evaluación de desempeño. Para concretizar dicha variable, a partir de los datos recabados de las muestras consultadas, de la revisión de la literatura y de la misión y visión de la universidad, se procede a presentar una propuesta de evaluación del desempeño docente desde un enfoque de competencia. Para validar esta propuesta, se organiza un grupo de discusión con expertos en evaluación y actores que podrían estar involucrados en su aplicación. Con los aportes de cada uno de estos sujetos, se hacen los ajustes adecuados, quedando así constituido un sistema de evaluación del profesorado universitario disponible por cualquier universidad para su aplicación.

Los datos obtenidos en la primera y segunda fase hicieron posible la triangulación que se presenta en las conclusiones. Esto permitió cuestionar las informaciones obtenidas en la primera fase, observando el contraste con las recibidas en la segunda fase. En la tercera fase se hace la propuesta de evaluación del profesorado universitario, tomando

en cuenta las consultas bibliográficas, el contexto del país y de expertos. Más adelante se describe este proceso en los siguientes apartados de este informe final de investigación.

Figura 5.02.

Diseño de a investigación



■ 5.04. Población

La cantidad de universidades en República Dominicana para el año 2019, de acuerdo a los datos del MESCyT, es de 51. De estas universidades 27 ofertan las carreras de Educación y al momento de iniciar la investigación solo 13 de estas universidades estaban trabajando con los planes de estudio bajo la Normativa de Formación de Docente de Calidad. Estas IES se encuentran ubicadas en todo el ámbito nacional (sector rural y urbano) y dan atención a las diferentes poblaciones a través del servicio público y privado. Cabe destacar que, un gran número de estudiantes de escasos recursos pueden matricularse en las carreras de educación de las universidades privadas mediante los programas

de becas ofertados por el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM)

Estas instituciones de educación superior que imparten las Licenciaturas en Educación, para el 2019 poseían una matriculación de 79,672 estudiantes de sexo femenino y 28,031 estudiantes de sexos masculino. En edades comprendidas entre los 17 a 24 años.

■ 5.05 Muestra

Sierra Bravo (citado por Gómez, 2012) define la muestra como:

“una parte de un conjunto o población debidamente elegida, que se somete a observación científica en representación del conjunto, con el propósito de obtener resultados válidos, también para el universo total investigado” (p.29).

Es así como en la investigación cuantitativa, destaca Gómez (2012), debemos tomar en cuenta dos elementos primordiales cuando se escoja la muestra: uno de esto es la representatividad, que posibilite generalizar los resultados de la indagación al resto de la población, y por otro lado estaría el tamaño, que avale esta representatividad. En este sentido, la presente investigación procurará indagar acerca de los procesos de evaluación a partir de la siguiente muestra seleccionada.

■ 5.05.1 Universidades

En este estudio, para la primera fase, se seleccionaron siete (7) de las veintiuna 21 universidades que impartían la carrera de Educación en ese momento. Esto se constituye en el 33% de la población total. La selección de estas universidades se hizo tomando en cuenta los siguientes criterios: ubicación (zona céntrica urbana, rural y rural apartada); cantidad de estudiantes (con matrícula alta y baja); con varios años impartiendo la carrera e iniciando programas para la formación de profesores. Asimismo, se ha tomado en cuen-

ta que estas instituciones de educación superior no son las mismas que fueron seleccionadas para el pilotaje de los primeros instrumentos.

De estas instituciones se consultaron a diez (10) gestores del diseño de evaluación de las universidades, ya que aunque la muestra es de 7 universidades, de algunas de estas participaron en la consulta más de un gestor. Por otro lado, se observaron 21 instrumentos de evaluación de desempeño del profesorado, tres por cada una de las universidades.

A continuación, en la siguiente Tabla, se detalla la ubicación geográfica, años de fundación y cantidad de carreras de educación que ofrecen:

Tabla 5.04.

Muestra de las universidades

| Designación de las universidades | Ubicación geográfica en el país | Tiempo de fundación | Cantidad de carreras de educación ofertadas |
|---|--|----------------------------|--|
| U1 | Santo Domingo Oeste | 52 años | 6 |
| U2 | Norte (Cibao Oriental) | 56 años | 1 |
| U3 | Sur | 14 años | 5 |
| U4 | Norte (Cibao central) | 36 años | 5 |
| U5 | Este | 48 años | 7 |
| U6 | Norte | 35 años | 3 |
| U7 | Santo Domingo | 29 años | 3 |

■ 5.05.2 Gestores de evaluación

Se denominan Gestores de Evaluación a las personas que en las universidades ocupan los cargos de Directores de Desarrollo Profesional y Directores de la Unidad de Evaluación de desempeño docente. Son participantes activos en el proceso de diseñar las evaluaciones de los docentes. Plantean, juntos a otros, los ítems de evaluación y diseñan los procedimientos de la aplicación de esta. Son los responsables de reportar los resultados de las evaluaciones de desempeño. Estos directivos se constituyeron en los

informantes que describieron en esta primera etapa los procesos que se llevan a cabo en la universidad para diseñar la evaluación del desempeño docente. Y presentarán, en la siguiente fase, las acciones que se realizan en la institución a partir de los resultados de la evaluación.

A continuación, se describe esta muestra en los siguientes cuadros y gráficos.

La muestra está constituida por diez (10) gestores de la evaluación, ya que participan más de uno en algunas universidades, de los cuales ocho (8) son de género femenino y dos (2) masculino.

Tabla 5.05

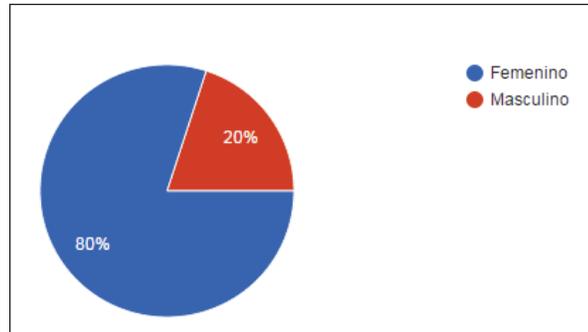
Muestra de los Gestores por universidades

| UNIVERSIDADES | GESTORES |
|----------------------|-----------------|
| U1 | 2 |
| U2 | 1 |
| U3 | 1 |
| U4 | 1 |
| U5 | 2 |
| U6 | 2 |
| U7 | 1 |
| TOTAL | 10 |

Tabla 5.06.

Sexo de los gestores de evaluación

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje Valido |
|--------|-------------------|-------------------|--------------------------|
| Hombre | 2 | 20 % | 20 % |
| Mujer | 8 | 80% | 80% |
| Total | 10 | 100% | 100% |

Figura 5.03.*Sexo de los gestores*

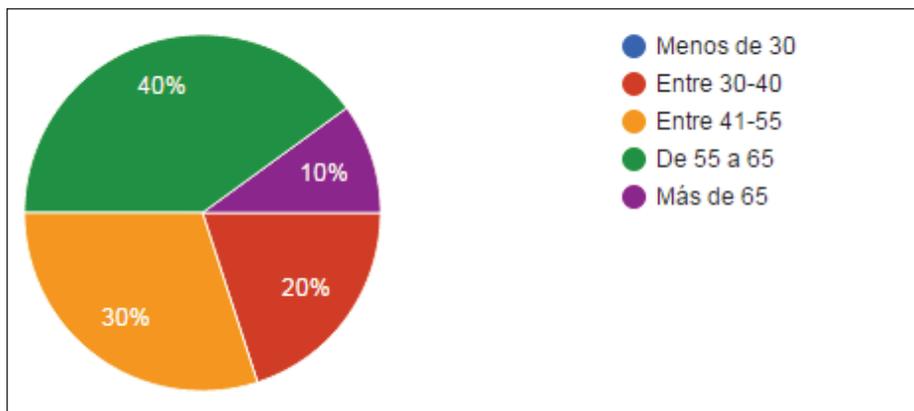
La edad de la muestra de gestores de la evaluación se puede observar en el siguiente cuadro y gráfico. La mayoría de estos oscilan en edades de 55 a 65 años y una minoría sobrepasan los 65 años; lo que implica que estas ocupaciones laborales en estas universidades pasan a ser más ocupadas por personas mayores de 45 a 55 años de edad.

Tabla 5.07.*Edad de los gestores*

| Rango de las edades | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje Valido |
|---------------------|------------|------------|-------------------|
| Menos de 30 años | 0 | 0 % | 0 % |
| Entre 30 – 40 años | 2 | 20 % | 20% |
| Entre 41 – 55 años | 3 | 30% | 30% |
| Entre 55 – 65 años | 4 | 40% | 40% |
| Más de 65 años | 1 | 10% | 10% |
| Total | 10 | 100 | 100 |

Figura 5.04.

Edad de los gestores

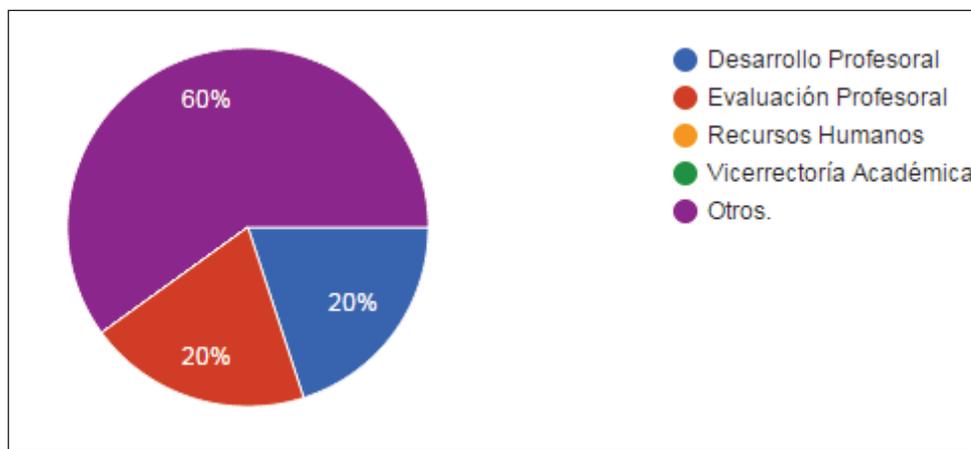


A continuación, se presentan los cargos que ocupan o departamentos que dirigen estos gestores de la evaluación consultados. Se puede apreciar en la Tabla 5.07 que la gran mayoría de estos gestores ocupan cargos de direcciones departamentales y un 20 % se encuentran en departamento de Desarrollo Profesional y Evaluación profesoral. Esto refleja que la responsabilidad de las evaluaciones en la mayoría de las universidades descansa en las manos de Directores que realizan, además, otras tareas fundamentales en la institución y no en personal específicamente destinados a estas acciones.

Tabla 5.08.

Departamentos que dirigen los gestores

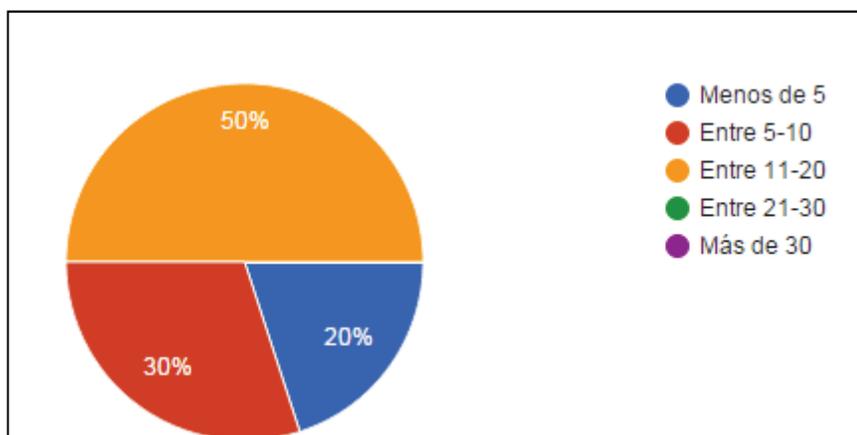
| Departamentos que dirigen | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje Valido |
|--|------------|------------|-------------------|
| Desarrollo Profesoral | 2 | 20 % | 20 % |
| Evaluación Profesoral | 2 | 20 % | 20 % |
| Recursos Humanos | 0 | 0 % | 0 % |
| Vicerrectoría Académica | 0 | 0 % | 0 % |
| Otros (Directores Escuela de Educación, Desarrollo Curricular, Académico e Innovación Tecnológica) | 6 | 60 % | 60 % |
| Total | 10 | 100% | 100% |

Figura 5.05.*Departamentos que dirigen los gestores*

Por último, se registra desde la aplicación del instrumento, en esta muestra, el tiempo que tienen los gestores diseñando o aplicando instrumentos de evaluación. El siguiente cuadro y gráfico presenta estas informaciones. En la Tabla 5.08, se puede apreciar que el 50% de los gestores tiene entre 11 a 20 años diseñando o aplicando evaluaciones profesoraes, lo que implica una vasta experiencia en este ejercicio y solo un 20% tiene menos de 5 años, lo que también permite observar que una minoría es la que no ha tenido tanta experiencia aplicando evaluaciones profesoraes.

Tabla 5.09.*Años de experiencias diseñando o aplicando evaluaciones*

| Rango de las edades | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje Valido |
|---------------------|------------|------------|-------------------|
| Menos de 5 años | 2 | 20 % | 20 % |
| Entre 5 – 10 años | 3 | 30% | 30% |
| Entre 11 – 20 años | 5 | 50% | 50% |
| Entre 21 – 30 años | 0 | 0 % | 0 % |
| Más de 30 años | 0 | 0 % | 0 % |
| Total | 10 | 100 % | 100 % |

Figura 5.06.*Años de experiencias diseñando o aplicando evaluaciones*

■ 5.05.3 Directores de carreras:

Los directores de carrera de Educación tienen la función de coordinar al personal que imparte docencia en ese programa. En algunas universidades son llamados coordinadores de carrera. Son elegidos, en algunas universidades, a través de concurso, y en otras por su trayectoria como docentes de excelencia. Están encargados de evaluar a los docentes que están bajo su cargo y dar seguimiento al trabajo educativo llevado a cabo. Ofrecerán informaciones acerca de cómo llevan a cabo los procesos de evaluación y cuál es su nivel de satisfacción con ese proceso. Dentro de la muestra, fueron consultados 12 directores la carrera de Educación, ya que de algunas universidades participaron más de dos directores.

A continuación, se describe esta muestra en las siguientes Tablas.

Tabla 5.10*Muestra de los Directores por universidades*

| UNIVERSIDADES | DIRECTORES DE CARRERAS |
|----------------------|---------------------------------------|
| U1 | 4 |
| U2 | 1 |
| U3 | 1 |
| U4 | 1 |
| U5 | 1 |
| U6 | 3 |
| U7 | 1 |
| TOTAL | 12 |

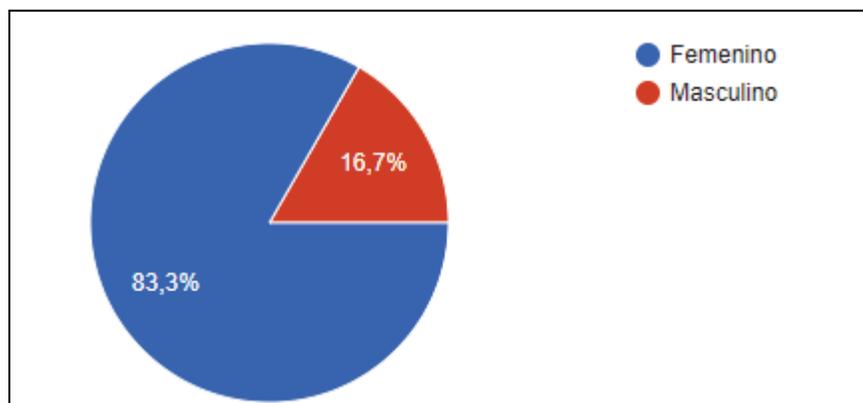
Los directores de carreras son mayoritariamente de género femenino, como se observa en la Tabla 5.11.

Tabla 5.011.*Sexo de los Directores de carreras*

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje Valido |
|--------|------------|------------|-------------------|
| Hombre | 2 | 16.7 % | 16.7 % |
| Mujer | 10 | 83.3% | 83.3% |
| Total | 12 | 100 | 100 |

Figura 5.07.

Sexo de los Directores de carreras



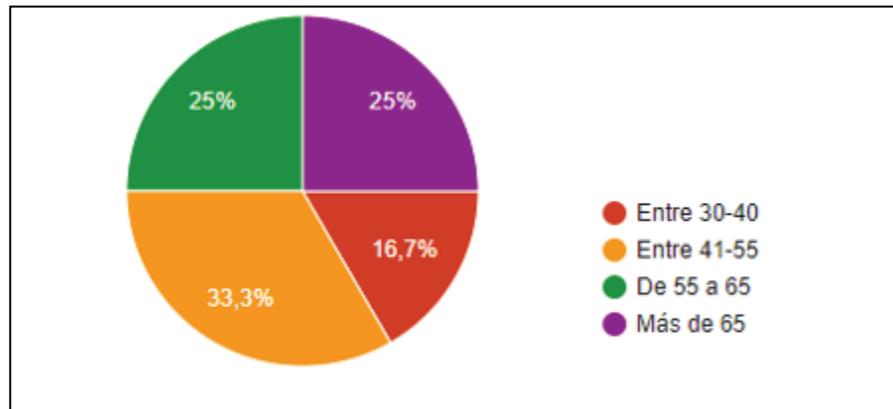
La edad de la muestra de los Directores de carreras se puede observar en la siguiente tabla y figura, en la que se puede apreciar que la mayoría, 33.3% tiene edades entre 41-55 años de edad y un porcentaje igual de 25% están en entre los 55-65 años y más de 65 años. Esto hace evidente que el cargo no he ocupado por menores edades, al reflejarse en el 16.7% los directivos que se encuentran en edades de 30-40 años.

Tabla 5.12.

Edad de los Directores de carreras

| | | | |
|--------------------|----|------|------|
| Entre 55 – 65 años | 3 | 25 % | 25 % |
| Más de 65 años | 3 | 25 % | 25 % |
| Total | 12 | 100 | 100 |

| Rango de las edades | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje Valido |
|---------------------|------------|------------|-------------------|
| Entre 30 – 40 años | 2 | 16.7 % % | 16.7 % |
| Entre 41 – 55 años | 4 | 33.3 % % | 33.3 % |

Figura 5.08.*Edad de los Directivos de carreras*

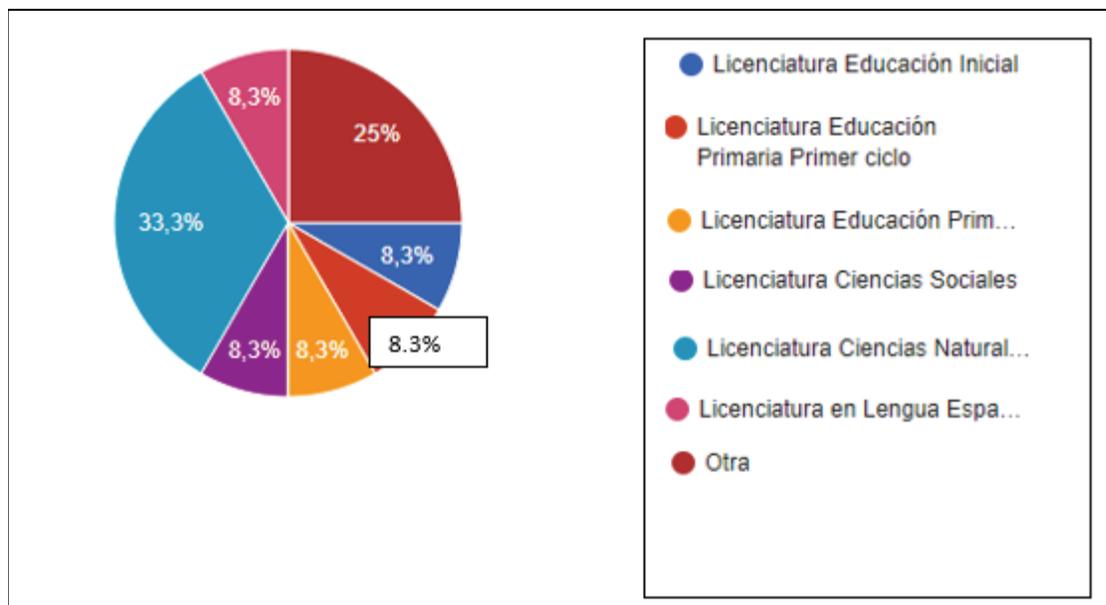
A continuación, se presentan las carreras que coordinan estos directivos:

Tabla 5.13.*Carreras que coordinar los Directivos*

| Carreras que coordinan | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje Valido |
|--|------------|-------------|-------------------|
| Licenciatura Educación Inicial | 1 | 8.3 % | 8.3 % |
| Licenciatura Educación Primaria | 1 | 8.3 % | 8.3 % |
| Primer ciclo | | | |
| Licenciatura Educación Primaria de Segundo ciclo | 1 | 8.3 % | 8.3 % |
| Licenciatura Ciencias Sociales | 1 | 8.3 % | 8.3 % |
| Licenciatura Ciencias Naturales: | 4 | 33 % | 33 % |
| Licenciatura en Lengua Española y Literatura | 1 | 8.3 % | 8.3 % |
| Otras | 3 | 25 % | 25 % |
| Total | 12 | 100% | 100% |

Figura 5.09.

Carreras que coordinan los Directivos

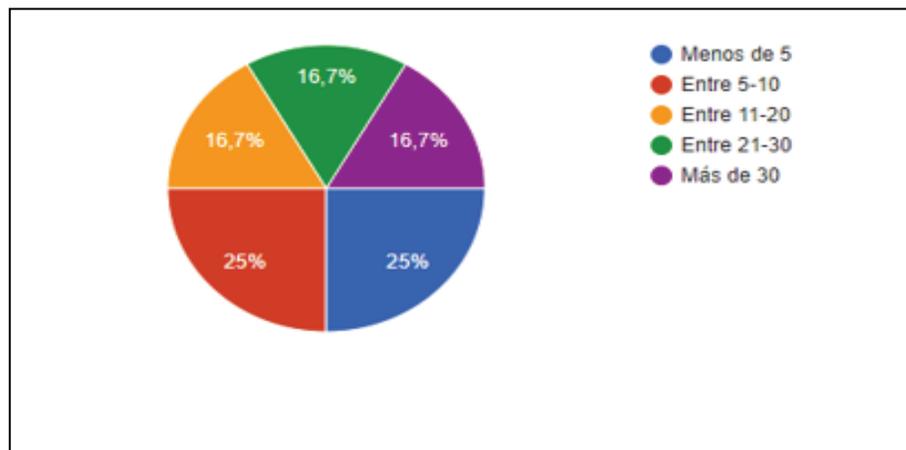


Como se observa en la Tabla y la Figura anterior, los directivos que participan en la muestra corresponden a diferentes carreras, siendo mayor los que pertenecen a la Licenciatura de Ciencias Naturales. También se aprecia que un 25% corresponde a la respuesta de otra. Estas carreras que dirigen estos Directores están referidas a dos (2) directivos que coordinan Educación Especial y uno (1) que coordina las Especialidades y Maestría en su universidad.

Por último, se tomó en cuenta, dentro de la muestra de los directivos, el tiempo que tienen realizando evaluación. El siguiente cuadro y gráfico presenta estas informaciones.

Tabla 5.14.*Años de experiencias aplicando evaluaciones*

| Rango de las edades | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje Valido |
|---------------------|------------|------------|-------------------|
| Menos de 5 años | 3 | 25% | 25% |
| Entre 5 – 10 años | 3 | 25% | 25% |
| Entre 11 – 20 años | 2 | 16.7 % | 16.7 % |
| Entre 21 – 30 años | 2 | 16.7 % | 16.7 % |
| Más de 30 años | 2 | 16.7 % | 16.7 % |
| Total | 12 | 100 % | 100 % |

Figura 5.10.*Años de experiencias aplicando evaluaciones*

■ 5.05.4 Profesores:

En este estudio, los profesores ofrecen informaciones sobre el proceso de evaluación llevado a cabo por sus superiores, sobre los mecanismos que utilizan para evaluarles, su autoevaluación y su nivel de satisfacción con estos procesos llevados a cabo.

Para estos fines se consultaron a sesenta y siete (67) profesores universitarios que imparten docencia en la carrera de Educación.

Los criterios de selección de esta muestra son: que tenga representación de los dos sexos, aunque en la gran mayoría de las universidades es notorio el gran porcentaje de mujeres que imparten docencia. También se considera que tengan más de cinco años de servicios en la docencia, de manera que ya tengan asumida la filosofía de la institución. Por último, se aprecia que preferiblemente sean asignaturas de las disciplinas de la carrera de Educación. Se enviaron los instrumentos a todos los profesores de la carrera de Educación de las 7 universidades, para ser procesados los que se recibiesen. De 92 profesores, se pudo recibir 67 cuestionarios, por lo que se cuenta con un porcentaje de un 72 % de la población total.

En las siguientes Tablas y Figuras se detallan algunas características fundamentales de esta muestra.

Tabla 5.15

Muestra de los Profesores por universidades

| UNIVERSIDADES | PROFESORES |
|----------------------|-------------------|
| U1 | 13 |
| U2 | 10 |
| U3 | 9 |
| U4 | 10 |
| U5 | 10 |
| U6 | 10 |
| U7 | 5 |
| TOTAL | 67 |

La muestra se compone de sesenta y siete (67) profesores de carrera de educación, de los cuales cuarenta y dos (42) son de género femenino y veinticinco (25) masculino, lo que evidencia el gran predominio del sexo femenino en las carreras de docencia universitaria.

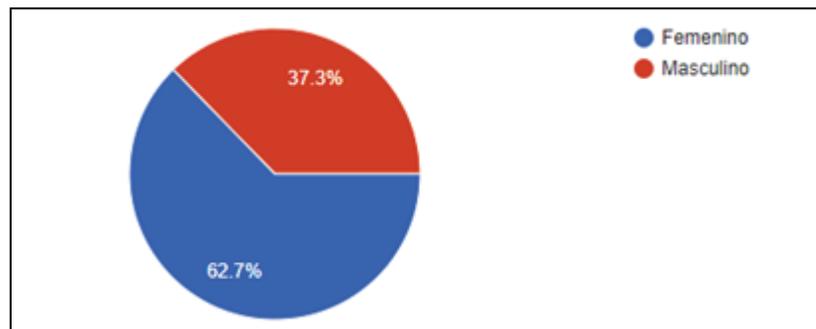
Tabla 5.16.

Sexo de los Profesores

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje Valido |
|--------|------------|------------|-------------------|
| Hombre | 25 | 37.3 % | 37.3 % |
| Mujer | 42 | 62.7% | 62.7% |
| Total | 67 | 100% | 100% |

Figura 5.11.

Sexo de los profesores



La edad de la muestra de los Profesores se puede observar en la siguiente Tabla y Figura. Mediante estas se puede apreciar que un gran porcentaje de docente giran entre los 41 – 55 años de edad, evidenciándose en el 38.8%. Esto es muy común en la República Dominicana, ya que muchas veces la carrera docente se inicia en las escuelas y colegios privados, para después de varios años de experiencia pasar al ámbito universitario.

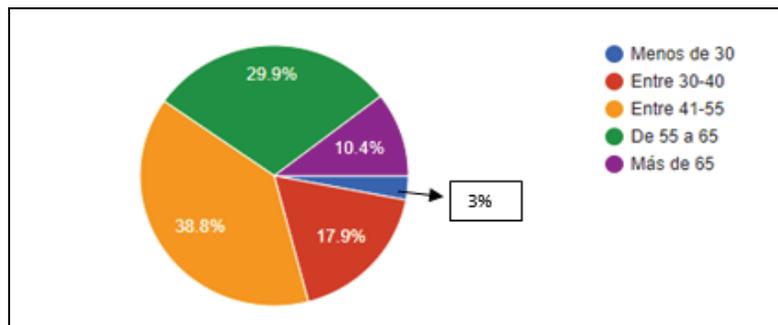
Tabla 5.17.

Edad de los Profesores

| Rango de las edades | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje Valido |
|---------------------|------------|-------------|-------------------|
| Menores de 30 años | 2 | 3 % | 3 % |
| Entre 30 – 40 años | 12 | 17.9% | 17.9% |
| Entre 41 – 55 años | 26 | 38.8 % | 38.8 % |
| Entre 55 – 65 años | 20 | 29.9 % | 29.9 % |
| Más de 65 años | 7 | 10.4 % | 10.4 % |
| Total | 67 | 100% | 100% |

Figura 5.12.

Edad de los Profesores



A continuación, presentamos las carreras en las que imparten docencia los profesores:

Tabla 5.18.

Carreras donde imparten docencia los profesores

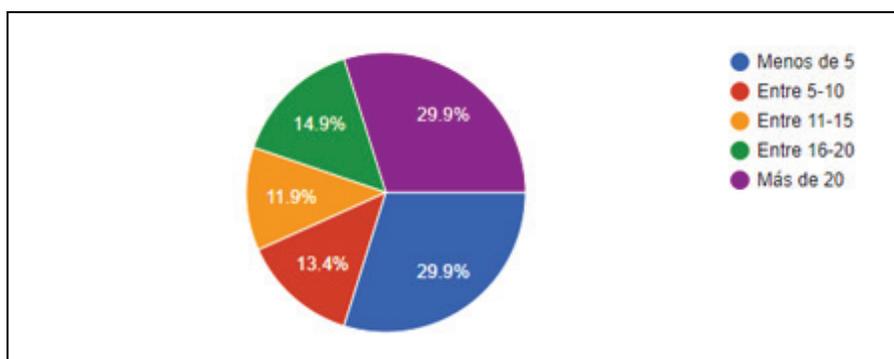
| Carreras | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje Valido |
|---|------------|-------------|-------------------|
| Licenciatura Educación Inicial | 11 | 16.4 % | 16.4 % |
| Licenciatura Educación Primaria Primer ciclo | 2 | 3 % | 3 % |
| Licenciatura Educación Primaria de Segundo ciclo | 5 | 7.5 % | 7.5 % |
| Licenciatura Matemáticas | 14 | 20.9 % | 20.9 % |
| Licenciatura Ciencias Sociales | 6 | 4 % | 4 % |
| Licenciatura Ciencias Naturales | 14 | 20.9 % | 20.9 % |
| Licenciatura en Lengua Española y Literatura | 6 | 4 % | 4 % |
| Licenciatura en Educación Física | 2 | 3% | 3% |
| Otras | 11 | 16.4 % | 16.4 % |
| Total | 67 | 100% | 100% |

Como se puede observar en la Tabla de carreras que imparten los profesores la Licenciatura en Ciencias Naturales es donde se encuentra el mayor porcentaje de docente, con un 20.9%; seguida de la carrera de Inicial con un 16.4 %; mientras que el porcentaje más bajo se encuentra en la carrera de Educación Física.

Por otro lado, se toma en cuenta en la muestra el tiempo de experiencia en la docencia universitaria

Tabla 5.19.*Tiempo de experiencia como profesor universitario*

| Rango de tiempo | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje Valido |
|--------------------|------------|------------|-------------------|
| Menos de 5 años | 20 | 29.5% | 29.5% |
| Entre 5 – 10 años | 9 | 13.4% | 13.4% |
| Entre 11 – 15 años | 8 | 11.9 % | 11.9% |
| Entre 16 – 20 años | 10 | 14.9 % | 14.9 % |
| Más de 30 años | 20 | 29.5% | 29.5% |
| Total | 67 | 100 % | 100 % |

Figura 5.13.*Tiempo de experiencia como profesor universitario*

Se aprecia en la Tabla 5.16 y en la Figura 5.13 que la experiencia siendo docente universitario está dividida en igual porcentaje tanto para los que tienen más de 30 años como para quienes tienen menos de 5 años con un porcentaje de 29.9%. Esto muestra que existen en estas universidades docentes con suficiente tiempo en instituciones de educación superior con edades para jubilarse, como también profesorado novel, que inicia por primera vez este campo laboral.

En la muestra también se toma en cuenta el tiempo que los maestros tienen siendo evaluados en sus instituciones. La siguiente tabla y figura presentan estas informaciones.

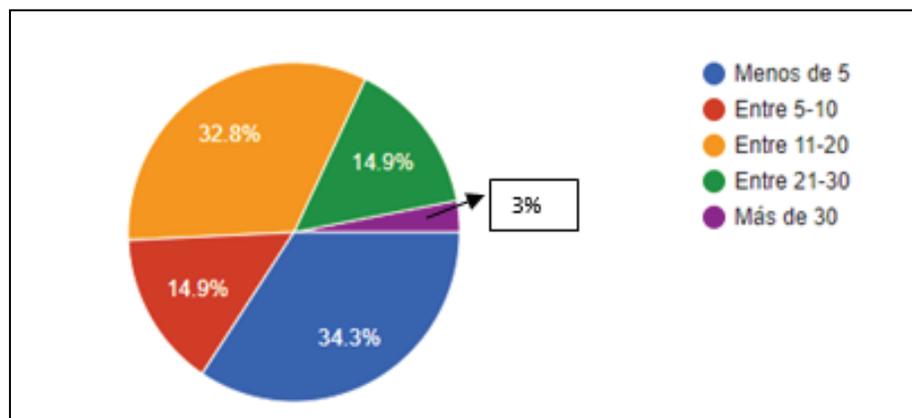
Tabla 5.20.

Años que los maestros tienen siendo evaluados

| Rango de las edades siendo evaluados | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje Valido |
|---|------------|--------------|-------------------|
| Menos de 5 años | 23 | 34.3 % | 34.3 % |
| Entre 5 – 10 años | 10 | 14.9 % | 14.9 % |
| Entre 11 – 20 años | 22 | 32.8 % | 32.8 % |
| Entre 21 – 30 años | 10 | 14.9 % | 14.9 % |
| Más de 30 años | 2 | 3 % | 3 % |
| Total | 67 | 100 % | 100 % |

Figura 5.14.

Años que los maestros tienen siendo evaluados



Se puede apreciar en la Tabla 5.17 y en la Figura 5.14, que más tiempo tiene siendo evaluados es muy bajo situándose en un 3%; mientras que el grupo que menos tiempo tiene siendo evaluados se encuentra en un elevado número, 34.3%. Esto evidencia que este grupo de profesores tiene menos de cinco años de experiencia en este proceso, aspecto que podría incidir en este procedimiento.

■ 5.05.5 Estudiantes:

Por último, los estudiantes, como evaluadores de sus profesores, también ofrecerán informaciones sobre la manera en que ejecutan la valoración y los criterios con los cuales ponderan el desempeño de sus maestros en el aula. Se tomó una muestra de trescientos cuarenta y siete (347) estudiantes de la carrera de Educación de las diferentes universidades participantes en el estudio. Se llega a este número tomando como válida todas las respuestas recibidas del total de 742 estudiantes a quienes se les enviaron el cuestionario, para un porcentaje de recepción de respuesta de un 46.7%.

Tabla 5.21

Muestra de los Estudiantes por universidades

| UNIVERSIDADES | ESTUDIANTES |
|---------------|-------------|
| U1 | 53 |
| U2 | 48 |
| U3 | 37 |
| U4 | 46 |
| U5 | 51 |
| U6 | 58 |
| U7 | 54 |
| TOTAL | 347 |

En la carrera de educación en las universidades de la República Dominicana, la mayoría de los estudiantes son de sexo femenino. Por lo que, en la muestra se observa que este es el género predominante. Como criterio de selección se tuvo en cuenta que tuvieran más de cinco cuatrimestres en la carrera y que estuvieran cursando asignaturas especializadas de la carrera.

De esta muestra de trescientos cuarenta y siete (347) estudiantes de la carrera de educación, más del 75% son de género femenino.

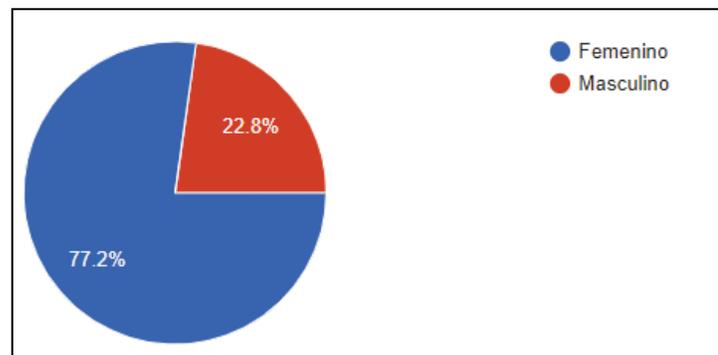
Tabla 5.22.

Sexo de los estudiantes

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje Valido |
|--------|------------|------------|-------------------|
| Hombre | 79 | 22.8 % | 22.8 % |
| Mujer | 268 | 77.2% | 77.2% |
| Total | 347 | 100% | 100% |

Figura 5.15.

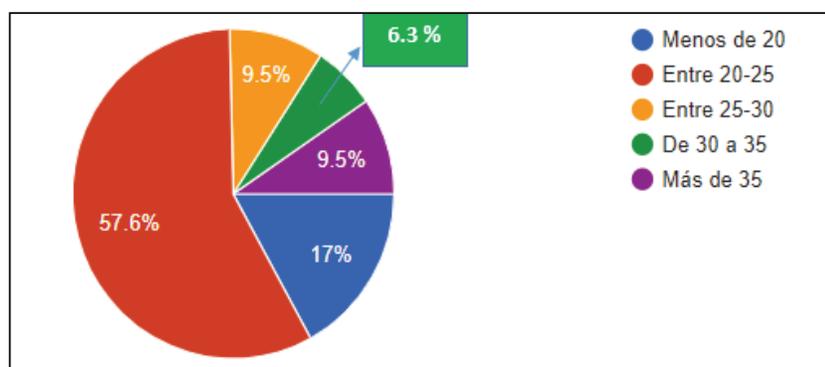
Sexo de los estudiantes



La edad de la muestra de los estudiantes se puede apreciar en la siguiente tabla y figura.

Tabla 5.23.*Edad de los Estudiantes*

| Rango de las edades | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje Valido |
|---------------------|------------|------------|-------------------|
| Menores de 20 años | 59 | 17 % | 17 % |
| Entre 20 – 25 años | 200 | 57.6% | 57.6% |
| Entre 25 – 30 años | 33 | 9.5 % | 9.5 % |
| Entre 30 – 35 años | 22 | 6.3% | 6.3% |
| Más de 55 años | 33 | 9.5 % | 9.5 % |
| Total | 347 | 100% | 100% |

Figura 5.16.*Edad de los estudiantes*

Se puede observar en la Tabla 5.19 y en la Figura 5.16, que la gran mayoría de los estudiantes oscilan en edades entre 20- 25 años con un 57.6 %. Si se toma en cuenta que la gran mayoría de los estudiantes en la República Dominicana ingresan a las universidades en edades de 17 a 18 años, este grupo de estudiante que sobrepasan los 20 años, ya han tenido varias experiencias evaluando a sus docentes.

Las licenciaturas que cursan estos estudiantes se desglosan a continuación:

Tabla 5.24.

Licenciaturas que cursan los estudiantes

| Licenciaturas | Cantidad | Porcentaje | Porcentaje Valido |
|------------------------------|------------|-------------|-------------------|
| Ciencias Naturales | 100 | 28.8 % | 28.8 % |
| Primaria Primer Ciclo | 86 | 24.8% | 24.8% |
| Orientación Escolar | 52 | 15% | 15% |
| Matemáticas | 24 | 6.9% | 6.9% |
| Educación Inicial (Infantil) | 11 | 3.2% | 3.2% |
| Lengua Española y Literatura | 9 | 2.6 % | 2.6 % |
| Ciencias Sociales | 4 | 1.2% | 1.2% |
| Total | 347 | 100% | 100% |

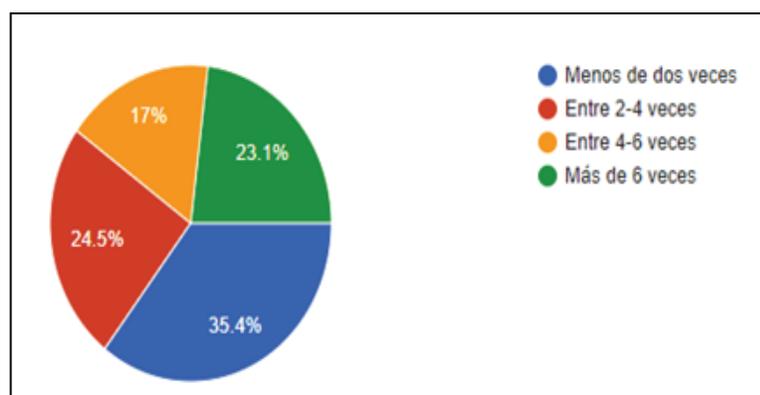
Se puede apreciar que la gran mayoría de estudiantes están cursando la carrera de Ciencias Naturales, con un 28.8%, siguiéndoles quienes estudian Primaria Primer Ciclo y Orientación Escolar con 6.9%. En República Dominicana es común que en algunos periodos académicos la población estudiantil de una carrera tenga mayor cobertura; esto tiene que ver con las ofertas de becas por áreas preferenciales que muchas veces se ofertan desde el Instituto de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM).

En la muestra de los estudiantes, se considera como criterio, el tiempo que tienen haciendo evaluaciones a sus docentes, ya que esto permite conocer el nivel de experiencia que poseen realizando este proceso. El siguiente cuadro y gráfico presenta estas informaciones.

Tabla 5.25.*Tiempo que tienen evaluando a sus docentes*

| Cantidad de veces que han evaluado | N° de estudiantes | Porcentaje | Porcentaje Valido |
|------------------------------------|-------------------|------------|-------------------|
| Más de 6 veces | 80 | 23.1 % | 23.1 % |
| Entre 4 – 6 veces | 59 | 17% | 17% |
| Entre 2-4 veces | 84 | 24.5% | 24.5% |
| Menos de dos veces | 124 | 35.4 % | 35.4 % |
| Total | 347 | 100% | 100% |

Se puede apreciar en la Tabla anterior, que mucho más de la mitad de los alumnos de la muestra habían participado más de dos veces en procesos de evaluación de sus docentes, lo que implica una experiencia en este tipo de tarea.

Figura 5.17.*Tiempo que tienen evaluando a sus docentes*

A continuación, la Tabla 5.26 sintetiza la relación de los sujetos y documentos con los cuales se trabajó para profundizar en la problemática de la presente investigación. En este sentido, se evidencia que se analiza un (1) documento, Normativa para la Formación de Docente de Calidad en la República Dominicana, 09-15, se revisan 21 instrumentos de evaluación, tres por cada universidad. Por otro lado, en la aplicación de los cuestionarios, se involucran 10 gestores del sistema de evaluación, 11 directores de carrera, 67 profesores que imparten docencia en educación y 347 estudiantes.

Tabla 5.26.

Resumen muestra de la investigación

| Documentos y sujetos | Cantidades |
|--|------------|
| Normativa para la Formación de Docente de Calidad en la República Dominicana 09-15 | 1 |
| Instrumentos de evaluación del desempeño docente | 21 |
| Gestores del sistema de evaluación | 10 |
| Directores o Coordinadores de carrera de Educación | 11 |
| Profesores universitarios que imparten la carrera de Educación | 67 |
| Estudiantes | 347 |
| Total | 457 |

DEFINICIÓN DE VARIABLES Y DIMENSIONES

De acuerdo a Abreu (2012), la variable se conceptualiza como un elemento o dimensión de un objeto de una investigación que posee como particularidad la posibilidad de mostrar valores en manera diferente (p.124). Por otro lado, Betacur (2012) destaca que

una variable es un rasgo que se puede exponer a evaluación. Asimismo, las dimensiones son explicadas como los elementos, partes o fases de una variable compleja.

Para una organización más precisa de este estudio, a partir de los objetivos, se plantearon cinco variables y de estas se establecieron las dimensiones que guían el proceso de esta investigación. La primera etapa de la investigación se enfoca en el objetivo 1, que tiene que ver con indagar acerca del diseño del sistema de evaluación de los formadores de docentes en las diferentes universidades. De este primer objetivo se plantean la siguiente variables y dimensiones.

■ 5.06. Variable 1: Diseño de Evaluación

Definición Conceptual: Es el proceso a través del cual se adopta un conjunto de decisiones que justifican la elección de un enfoque, así como la de los procedimientos para realizar una evaluación (UNAM, 2006, citado en: Glosario de Términos para la Calidad y la Innovación de la Educación Superior, p.36).

- Tipo de variable: nominal
- Cantidad de dimensiones: 2
- Fuente: UNAM (2016)
- Dimensiones:

1.1. Modelos de evaluación: se refiere a la organización o parámetros previamente establecidos que definen qué se va a evaluar, cómo, cuándo y para qué.

1.2. Procedimientos para el diseño: tiene que ver con el conjunto de gestiones que se ejecutan de forma secuencial y continua para, en este caso particular, organizar el diseño de la evaluación.

■ 5.07. Variable 2: Aplicación de la evaluación

Definición Conceptual: referido a la acción de ejecutar los procesos de valoración del desempeño por uno o varios actores involucrados en la evaluación. Es la manera sistemática y rigurosa de ejecutar procesos de valoración.

- Tipo de variable: Escala
- Cantidad de dimensiones: 5
- Dimensiones:

2.1. Dimensiones de evaluación: grandes aspectos o elementos que engloban ciertas características que se valorarán en el sujeto o acción evaluada.

2.2. Criterios de evaluación: se definen como elementos, atributos o condicionantes que determinan y deslindan las dimensiones que constituyen el objeto a evaluar. A través de estos elementos, se operativizan las dimensiones seleccionadas para evaluar la calidad del trabajo universitario (IESALC en el glosario de la Universidad de Guadalajara, 2006, p.31).

2.3. Procesos de la evaluación: referido a las acciones que se pone en ejecución para la realización de la evaluación.

2.4. Instrumentos de evaluación: tiene que ver con las herramientas que se seleccionan o se diseñan para hacer una medición o valoración de elementos o características referidos en los procedimientos de evaluación. (UNAM en el glosario de la Universidad Guadalajara 2006, p.58).

2.5. Informantes de la evaluación: se refiere a los sujetos que ofrecen informaciones en los procesos de evaluación.

■ 5.08. Variable 3: Nivel de satisfacción

Definición Conceptual: tiene que ver con la reacción de los individuos en relación al resultado de un procesamiento de información y de la estimación del cumplimiento de las funciones que tiene establecidas un producto determinado (Velandia, Ardón & Jara 2007).

- Tipo de variable: Escala
- Cantidad de dimensiones: 2
- Fuente: Velandia, Ardón y Jara (2007)
- Dimensiones:

3.1. Confiabilidad del proceso: se refiere al nivel de solidez en los instrumentos aplicados, las puntuaciones adquiridas y las mediciones ejecutadas que valen de base para llevar a cabo una evaluación; grado en que estos elementos están relativamente libres de errores (UNAM, citado en el Glosario la Universidad de Guadalajara, 2006, p.28).

3.2. Modificaciones del proceso: sugerencias de cambios que se plantean para mejorar un proceso de evaluación.

■ 5.09. Variable 4: Resultados de la evaluación

Definición Conceptual: variable que posibilita confirmar cambios debidos a una intervención o comportamientos (OCDE, 2010, p. 25).

- Tipo de variable: Escala
- Cantidad de dimensiones: 3

- Fuente: OCDE, 2010
- Dimensiones:

4.1. Fines de la evaluación: se refiere a la utilización que se le dará al proceso. Implica saber para qué se lleva a cabo y cómo se emplearán sus resultados. (OCDE, 2010)

4.2. Toma de decisiones: constituye el procedimiento a través del cual se estiman y se seleccionan opciones de transformaciones, ajustes o innovación de un proceso o programa educativo. Se cimienta en fundamentos racionales de información (UNAM). Universidad de Guadalajara, p.87)

4.3. Difusión de los resultados: se refiere a la comunicación de forma sistemática, interna o externa, para extraer lecciones aprendidas, realizar acciones de seguimiento y garantizar la transparencia. (OCDE, 2010, p.21)

El objetivo 5, más que variables que podrían encontrar respuestas en la aplicación de los instrumentos, plantea tres categorías que tomarán de referentes algunas de las respuestas de los sujetos consultados, pero además las sustentaciones en fuentes bibliográficas y las consultas con expertos. A continuación, se presentan estas categorías.

■ 5.10. Sistema de Evaluación

Definición Conceptual: Disposición de todos los aspectos que se valoran de cara a emitir juicios y toma de decisiones para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje: objeto, finalidad, momento, criterios, técnicas e instrumentos de evaluación, entre otros (AlineaME, 2010, en el Glosario terminológicos de la Universitat Pompeu Fabro, p.11)

- Subcategorías: 3
- Fuente: AlineaME, 2010
- Subcategorías:

5.1. Perfil formador de docentes: tiene que ver con el conjunto de rasgos de la “persona que habilita la universidad, dentro de una ética-científica de su disciplina y como docente que corresponde a un actor socio-político que está configurado en grupos y redes de poder”. (Soto, 2009 p.178)

5.2. Indicadores de desempeño: Variable o elemento cuantitativo o cualitativo que provee un medio sencillo y fiable para medir logros, mostrar los cambios relacionados con una intervención o ayudar a valorar los resultados de un organismo de desarrollo. (OCDE, 2010, p. 26)

5.2. Propuesta de evaluación: consiste en el diseño de una proposición con acciones, procedimientos y recursos que posibiliten el desarrollo de una evaluación al profesorado formador de docente más articulada con los requerimientos de sus roles.

Tabla 5.27.

Definición operacional de las dimensiones de las variables y las subcategorías

| VARIABLES | DIMENSIONES | DEFINICIÓN OPERACIONAL |
|--|--------------------------------------|--|
| Diseño de evaluación | Modelo de evaluación | Respuestas al prototipo de evaluación que realizan las universidades. |
| | Procedimientos para el diseño | Informaciones sobre los pasos para la construcción del sistema de evaluación de las universidades. |
| Aplicación de la evaluación | Dimensiones de evaluación | Cantidad de ponderaciones que evalúan las universidades. Tipos de ponderaciones que evalúan. |
| | Criterios de evaluación | Pautas que toman en cuenta para la evaluación. |
| | Procesos de la aplicación evaluación | Frecuencia de la evaluación. Procedimientos para la aplicación de la evaluación. |
| | Instrumentos de evaluación | Cantidad de instrumentos para la evaluación. Tipos de instrumentos para la evaluación. Formato de los instrumentos. |
| | Informantes de la evaluación | Cantidad de sujetos que intervienen en la evaluación. Rol de los informantes. |
| Nivel de satisfacción | Confiabilidad del proceso | Respuestas con el grado de confianza hacia el sistema de evaluación, credibilidad en el proceso |
| | Modificaciones de la evaluación | Respuestas con sugerencias de cambios a algunos o varios de los procesos de evaluación. |
| Resultados de la evaluación | Fines de la evaluación | Respuestas vinculadas con la finalidad de la evaluación, sus objetivos |
| | Tomas de decisiones | Repuestas con las acciones que se realizan a partir de los resultados de la evaluación. |
| | Difusión de los resultados | Respuestas sobre la manera en que se comunican los resultados. |
| Categoría Sistema de evaluación de desempeño | Subcategorías | |
| | Perfil formador de docentes | Rasgos que definen al formador del docente y que sustentados en las teorías serán referentes para identificar indicadores de evaluación del desempeño. |
| | Indicadores de desempeño | Referidos a las acciones que posibilitan medir la eficacia de una competencia. |
| | Propuesta de evaluación | Componentes de un sistema de valoración desempeño, sustentado en las teorías, la Normativa de Formación y las necesidades de los actores involucrados. |

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Para profundizar en la problemática, se diseña en la primera fase los siguientes instrumentos: una lista de control para valorar la Normativa para la Formación de Docente de Calidad de la República Dominicana, una guía de observación para la descripción de los instrumentos y cuestionarios de ítems abiertos dirigidos a gestores de la evaluación.

Para la segunda etapa, se diseña un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas dirigido a Coordinadores de carreras, profesores y estudiantes. Y para la tercera etapa, se realiza una guía para un grupo de discusión con expertos para validar la propuesta de evaluación del profesorado universitario.

Para cada uno de los instrumentos diseñados se ha procedido a la validación tanto por juicio de expertos como por prueba piloto.

PROCEDIMIENTO PARA DETERMINAR LA VALIDEZ DE LOS INSTRUMENTOS

■ 511. Juicio de Expertos

Los instrumentos utilizados para la recogida de los datos fueron sometidos a juicios de expertos, para valorar la confiabilidad y validez.

Destaca Cabero y Llorente (2014) que:

la evaluación mediante el juicio de expertos, es un método de validación cada vez más utilizado en la investigación, consiste, básicamente, en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto (p.4).

En este sentido, señala Robles (2015), que:

la validez y fiabilidad son los dos criterios de calidad que debe reunir todo instrumento de medición, tras ser sometido a la consulta y al juicio de expertos con el objeto de que los investigadores puedan utilizarlo en sus estudios (p.2).

La intención es que, al tener la mirada de expertos, estos puedan verificar que los ítems planteados responderán con el o los objetivos que se persiguen con la aplicación del instrumento y por ende le confiera el carácter de fiabilidad.

Para la validación de estos instrumentos se consultan a diez (10) jueces, quienes validan tanto la lista de control como el cuestionario, tomando en cuenta que fueran expertos en procesos de evaluación, investigación y educación. También que algunos de ellos hubiesen participado en algún momento en procesos de diseño de evaluación. Se valora a directivos educativos y por supuesto a personas expertas en procesos de investigación. Para la revisión de los cuestionarios se les entrega un formulario para la valoración de cada uno de los ítems. (Ver anexos 1)

Tabla 5.28.

Constitución de los jueces expertos

| Experticia | Cantidad | Porcentaje |
|---------------------------|-----------|-------------|
| Diseñadores de evaluación | 3 | 30% |
| Investigadores | 5 | 50% |
| Expertos en educación | 3 | 30% |
| TOTAL | 10 | 100% |

■ 5.12. Lista de control

La lista de control es un instrumento de observación que incluyen aspectos que se quieren verificar en la actuación de alguien o algo en particular. Puede construirse a partir de una selección de ítems que hacen referencia a las acciones que se quieren observar, indicando si se percibe o no tales acciones.

En este caso se utiliza esta lista de control para verificar informaciones en un documento oficial. Este instrumento se constituye en una guía para analizar la Normativa para la *Formación de Docente de Calidad de la República Dominicana*. Se busca con esta observar cómo se describen las competencias en los procesos de formación del profesorado y qué se plantea para la evaluación de estas competencias. En este instrumento se recoge en un acápite datos generales sobre de la identificación del documento. Se realiza una descripción del documento, sintetizando de manera general sus objetivos y por último, en un tercer apartado se desglosan los contenidos del documento vinculados con la evaluación.

Validación Lista de control

Con la lista de control, los expertos consultados señalan que, como se trata de un documento, esta observación pudo ser abierta, sintetizando cada uno de los capítulos del documento y luego destacando aquellos aspectos vinculados con la evaluación del desempeño docente. Enfatizan, además, que la existencia de ítems no aporta elementos significativos a la investigación.

Una vez finalizado el proceso de validación, la lista de control queda organizada de otra manera. Se organizan renglones de los apartados de la Normativa vinculados con los aspectos que involucran la evaluación de los docentes. Estos apartados son: Desarrollo Profesional, Perfil Docente y Evaluación del Desempeño Docente. Mediante estos tres apartados se identifica con el instrumento de qué manera se abordan elementos vinculados

con la Evaluación del Profesorado Universitario, colocando como apreciación las escalas de ausentes o presentes en el documento y observaciones para describir el nivel de presencia de estos. Se pueden apreciar el instrumento definitivo en el Anexo 2: Lista de control.

■ 5.13. Guía de valoración de los instrumentos de evaluación

Se trata de un instrumento con una lista de indicadores que pueden ser afirmativos o interrogativos, para orientar el proceso de observación de un trabajo determinado. En este caso particular se trata de un análisis de documento, que es una acción metódica y planeada.

Esta guía fue diseñada para observar con mayor detenimiento los instrumentos que utilizan las universidades para evaluar el desempeño del profesorado. Contiene 33 ítems, que abordan aspectos tales como el diseño del instrumento, las dimensiones que se evalúan, las competencias y los ítems propios del instrumento. Todo esto de cara a su articulación con la Normativa para la Formación de Docente de Calidad en la República Dominicana.

Validación de la Guía de Valoración de los instrumentos de evaluación

En relación a este instrumento fueron reducidas las observaciones realizadas. En el ítem 7, los expertos señalan que no queda claro a qué se refiere “de manera graduada”. Mientras que en relación a los ítems 9, 10, 11, 12, 13 y 14, se sugiere que sería conveniente hacer una breve definición de cada una de las dimensiones. Se atiende a estas sugerencias y la versión definitiva de la guía se puede consultar en el Anexo 3: Guía de valoración de los instrumentos de evaluación.

■ 5.14. Cuestionarios

Según Torrado (2016), el cuestionario es un instrumento para el acopio de datos constituido por una serie definida de preguntas a través de las cuales un sujeto ofrece

datos sobre cuestiones particulares de sí mismo o de su contexto. Por otro lado, destaca Delgado (2014) que se trata de una técnica sistematizada en un formato estandarizado, cuya ventaja principal es la posibilidad de aplicación colectiva. Se constituye en un listado de preguntas que se formulan de cara a dar respuesta a los objetivos del estudio. Las preguntas que componen un cuestionario nacen de la búsqueda de respuesta a la problemática investigada y están bien articuladas con las variables.

Para este estudio se diseñan 4 cuestionarios, de elaboración propia. Estos cuestionarios poseen ítems comunes como son los aspectos generales vinculados con la edad, carrera, tiempo de experiencia realizando las evaluaciones. Para cada uno de los sujetos aparecen preguntas específicas tomando en cuenta el rol que ejecutan dentro del proceso de evaluación de la universidad. Por ejemplo, para a los gestores del proceso, se les cuestiona sobre procedimientos en la elaboración de los instrumentos y de la aplicación propia del sistema de evaluación; a los directivos y estudiantes sobre su participación como evaluadores; mientras los profesores, ofrecen respuestas en calidad de evaluados.

No obstante, a las especificidades de cada uno de los sujetos, cuentan estos cuestionarios con ítems en común, tales como el tiempo para evaluar, los criterios con los que se evalúa, la comunicación de los resultados de la evaluación, entre otros; ya que estas informaciones posibilitan la triangulación de las respuestas de los diferentes actores involucrados.

a. **Cuestionario dirigido a los Gestores de la evaluación**

Este instrumento contiene 40 preguntas en total. De estas 34 tiene opciones múltiples para sus respuestas y 6 son de preguntas abiertas. Con este instrumento se busca que los gestores ofrezcan información sobre los procesos de diseño de la evaluación al profesorado, la aplicación de las evaluaciones, los niveles de satisfacción con el sistema

y la toma de decisiones a partir de los resultados. En este cuestionario, 10 ítems responden a aspectos generales, como la edad, experiencia, áreas, entre otros. Los demás ítems responden en la siguiente proporción: 9 a los procesos de diseño de la evaluación; 10 a la aplicación de la Evaluación, 7 a los niveles de satisfacción y 4 a la toma de decisiones.

b. Cuestionario dirigido a los Directores de carreras

Este instrumento también posee 40 preguntas en total, 34 con respuestas de opciones múltiples y 6 son de preguntas abiertas. Son las mismas preguntas que se les hiciera a los gestores de la evaluación. Se procuró ofrecer el mismo instrumento, ya que en algunas universidades los directores de carreras participan en los procesos de diseño de los instrumentos de evaluación y tienen un rol fundamental en los procesos de aplicación de los instrumentos.

Este cuestionario procura que los directores de carreras ofrezcan informaciones sobre los procesos de diseño de la evaluación al profesorado, si es que han participado, la aplicación de las evaluaciones, los niveles de satisfacción con el sistema y la toma de decisiones a partir de los resultados.

Al igual que el instrumento dirigido a los Gestores, este cuestionario, 10 ítems responden a aspectos generales, como la edad, experiencia, áreas, entre otros. Los demás ítems responden en la siguiente proporción: 9 a los procesos de diseño de la evaluación; 10 a la aplicación de la Evaluación, 7 a los niveles de satisfacción y 4 a la toma de decisiones.

c. Cuestionario dirigido al Profesorado

Este cuestionario fue diseñado con 33 preguntas en total, 28 con opciones múltiples para sus respuestas y 5 preguntas para respuestas abiertas. Este instrumento permite obtener respuestas acerca de los procesos de aplicación de su evaluación, los niveles de satisfacción con el sistema y la toma de decisiones a partir de los resultados.

Este cuestionario posee 9 ítems que dan respuestas a aspectos generales, como la edad, experiencia, áreas, entre otros. Los demás ítems responden en la siguiente proporción: 14 responden a la aplicación de la Evaluación, 5 a los niveles de satisfacción y 5 a la toma de decisiones.

d. Cuestionario dirigido a los Estudiantes

El instrumento dirigido a los estudiantes contiene 20 ítems. De los cuales 16 tienen opciones de respuestas múltiples y cuatro con respuestas abiertas. Este cuestionario se constituyó en fuente de información para que los estudiantes se expresen sobre los procesos de aplicación de la evaluación de sus profesores, los niveles de satisfacción con el sistema y sus conocimientos o desconocimientos sobre toma de decisiones a partir de los resultados.

En este cuestionario, 6 ítems responden a aspectos generales, como la edad, experiencia, áreas, entre otros. Los demás ítems responden en la siguiente proporción: 6 a la aplicación de la Evaluación, 7 a los niveles de satisfacción y 1 a la toma de decisiones.

Validación de los Cuestionarios

Los expertos valoran, a través del formulario señalado anteriormente, y de manera conjunta cada uno de los cuestionarios, por tratarse de los mismos ítems para todos los actores y solo reducción de algunos ítems al cambiar de sujeto cuestionado. En este apartado se hace una síntesis de manera general de las observaciones realizadas a través del juicio de expertos.

Según los expertos, los aspectos valiosos a considerar son que la cantidad de preguntas son pertinentes y están centradas en los objetivos que se proponen alcanzar. Señalan, además, que se diferencia con claridad las preguntas y las diferentes opciones de respuestas. Destacan que los instrumentos están bien estructurados y que la redacción de la gran mayoría de los ítems era apropiada.

Los aspectos a mejorar son variados y pertinentes, por lo que han sido considerados en la mejora del instrumento. Dentro de estos se pueden destacar los siguientes:

- Agregar más opciones en algunos de los ítems, pues se deja de lado algunas respuestas que podrían ser significativas para el proceso de evaluación de algunas universidades.
- Añadir a algunos ítems la posibilidad de justificar las respuestas.
- En algunos de los ítems, cambiar varias opciones de respuestas, por lo que sugieren agregar combinaciones de respuestas.
- Observar la duplicidad de algunos de los ítems.
- Dividir algunos ítems en dos, ya que las opciones de respuesta obedecen a dos acciones de la evaluación distintas; como es el caso de cómo se presentan los resultados y cómo se comunican.
- Separar los ítems de opciones múltiples de los de respuestas abiertas, para que queden mejor organizado en el instrumento y no se genere confusión.
- Organizar los ítems por bloques, de manera que el orden de las respuestas conduzcan al qué, cómo, cuándo, dónde, con qué, para qué y quién de la evaluación.
- Indicar con mayor grado de precisión cómo debe ser la contestación al instrumento.
- Adecuar mejor algunas de las preguntas dirigidas a los estudiantes, tomando en cuenta que ellos no tienen el mismo nivel de experticia que los coordinadores o docentes.

- Separar algunas opciones de respuesta, como son las habilidades personales e instrumentales, así como investigación e innovación.

Las valoraciones finales de los expertos a los cuestionarios las podemos sintetizar en la siguiente tabla.

Tabla 5.29.

Síntesis valoración de los instrumentos por los jueces

| ASPECTOS A OBSERVAR | BIEN 3 | Porcentaje | REGULAR 2 | Porcentaje | POR MEJORAR 1 | Porcentaje |
|--|-----------|------------|--------------|------------|---------------------|------------|
| Formato del instrumento | 0 | 0% | 6 | 60% | 4 | 40% |
| Precisión de los datos generales que pide el instrumento | 0 | 0% | 7 | 70% | 3 | 30% |
| Pertinencia de los ítems | 3 | 30% | 6 | 60% | 1 | 10 % |
| Articulación con los objetivos que se buscan alcanzar | 10 | 100% | 0 | 0% | 0 | 0% |

Una vez revisadas todas las sugerencias arrojadas en la validación de expertos, se procedió a realizar los ajustes de lugar a cada uno de los cuestionarios, quedando un instrumento más definido y listo para la prueba piloto. Los formatos definitivos se pueden observar en los Anexos 3, 4, 5 y 6 del presente documento.

■ 5.15. Guía de discusión para el Focus Group

Para validar la propuesta de evaluación del profesorado se organizó un grupo de discusión o focus group. Este consiste en una técnica cualitativa que tiene que ver con un diálogo realizado con un equipo de personas para recabar información notable acerca

del problema de investigación (Massot, Dorio & Sabariego, 2016). En este caso particular, la discusión en este grupo se enfocó en el análisis de la propuesta de Evaluación del Profesorado, de manera que los sujetos involucrados puedan hacer aportaciones para la mejora de dicha propuesta. Para ello, se diseña un guion con tópicos para la discusión con diferentes actores que pudiesen estar involucrados, más adelante, como evaluadores y evaluados dentro del sistema propuesto, ya que fue diseñado tomando tratando de ser ajustado a la filosofía y misión de una Institución de Educación Superior específica. Estos tópicos fueron sobre la percepción general del documento, el nivel de pertinencia de los lineamientos planteados a cada uno de los participantes desde sus roles, aspectos que eliminarían y que agregarían a la propuesta.

■ 5.16. Prueba piloto

La prueba piloto es un proceso importante porque permite hacer adecuaciones y ajuste al instrumento. Lo más valioso del procedimiento es que los ítems fueron comprendidos por los participantes y las respuestas son coherentes con lo preguntado. Con esta certeza, se procede a la aplicación del instrumento a la muestra real.

Las pruebas piloto de todos los cuestionarios se realizan de marzo a abril de 2018 en una misma universidad, no incluida en la muestra. Esta universidad es especializada en la carrera de Educación. Tiene más de 50 años formando docentes y fue elegida en virtud de que es la principal institución en formar docentes para el Estado, participa de manera activa en la creación de lineamiento de formación, así como de evaluación con el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) y el Ministerio de Educación Superior Ciencias y Tecnología (MESCyT). Esta institución es de carácter público y atiende a la población de diferentes lugares del país, pues se encuentra diseminada en seis recintos. En esta institución fueron piloteados los cuatro instrumentos con 72 sujetos,

distribuidos en una población de la siguiente manera: 4 gestores, 6 directores de carreras, 18 profesores y 44 estudiantes.

a. Prueba piloto cuestionario Gestores de la evaluación

Para la aplicación de esta prueba piloto se dialogó con el decano de la universidad y se pidió el permiso para aplicar el instrumento a los gestores de la evaluación. Estos profesionales aceptaron formar parte de la prueba piloto y respondieron sin mayor dilación a lo requerido.

Se realiza una prueba piloto con cuatro (4) gestores de uno de los departamentos de evaluación de la universidad seleccionada. Este instrumento se aplica de manera digital, utilizando la herramienta de Google formulario.

El sexo de los gestores de evaluación son dos (2) femeninos y dos (2) masculinos. Su nivel académico era de tres (3) de maestría y uno (1) con doctorado. En cuanto a las edades, dos (2) oscilan entre los 41 y 55 años de edad y dos (2) de 55 a 65 años. Asimismo, tres (3) de ellos dirigen Dirección Académica y uno (1) el Departamento de evaluación.

En relación al tiempo de experiencia en la universidad dos (2) tienen entre 11- 20 años de experiencia, uno (1) entre 5 y 10 años y uno (1) menos de cinco años. Mientras que con experiencia participando en el diseño de evaluaciones, dos (2) tienen entre 5 a 10 años de experticia y dos (2) menos de 5 años.

b. Prueba piloto cuestionario Directores de carreras

Para esta validación participaron seis (6) directores de carreras. De igual manera, se conversó con el decano de la universidad y se solicitó el permiso para aplicar el instrumento a los coordinadores de carreras. Estos directivos aceptaron forma parte de la prueba piloto y respondieron sin demora a lo requerido.

De estos directores los seis (6) tienen título de maestría, tres (3) son de sexo masculino y tres (3) femenino. Tres (3) de ellos tienen de 41 a 55 años de edad y tres (3) de 55 a 65 años. Las áreas que coordinan estos directores son: Licenciatura en Educación Inicial, Licenciatura en Educación Primaria Primer ciclo, Licenciatura en Educación Primaria Segundo ciclo, Licenciatura en Matemáticas, Licenciatura en Ciencias de la Naturaleza.

Los años de experiencias de estos directores de carreras oscilan entre 11 a 20 años para tres (3) de ellos, entre 5 a 10 para dos (2) de los gestores y menos de cinco para uno (1) de los gestores. Los años de experiencias aplicando evaluaciones es entre 11 a 20 años para tres (3) de ellos, entre 5 a 10 para dos (2) de los gestores y menos de 5 años para uno (1) de los gestores.

c. **Prueba Cuestionario piloto profesores**

En esta validación participaron dieciocho (18) profesores

Para la aplicación de esta prueba piloto se conversó con el Director Académico de la universidad y se solicitó el permiso para aplicar el instrumento a los profesores. Estos docentes aceptaron formar parte de la prueba piloto y respondieron con prontitud a lo requerido.

De estos profesores catorce (14) tienen título de maestría y cuatro (4) de doctorado; doce (12) son de sexo femenino y seis (6) masculino. Nueve (9) de ellos tienen de 41 a 55 años de edad, seis (6) de 55 a 65 años y tres (3) de 30 a 40 años. Las Licenciatura en las que dan docencia son: siete (7) en Licenciatura en Educación Inicial, tres (3) Licenciatura en Educación Primaria Primer ciclo, tres (3) Licenciatura en Educación Primaria Segundo ciclo, cuatro (4) de la Licenciatura en Matemáticas y uno (1) de la Licenciatura en Ciencias Biología, química y física.

Los años de experiencias como profesores universitarios fluctúan entre 11 a 20 años para seis (6) de ellos; entre 5 a 10 para dos (2) de los profesores; entre 21 y 30 años cinco (5); más de 30 años tres (3) docentes y menos de cinco para dos (2) de los profesores. Los años siendo evaluados es entre 5 a 10 años para diez (10) de los profesores, entre 11 a 20 años tres (3) de los docentes y menos de 5 años para cinco (5) del profesorado.

d. Prueba piloto Cuestionario Estudiantes

En la validación del cuestionario del estudiantado participaron cuarenta y cuatro (44) estudiantes de la misma universidad. Para la aplicación de esta prueba piloto se dialogó con el Director Académico de la universidad y se pidió el permiso para enviar el instrumento a los estudiantes. Estos estudiantes aceptaron forma parte de la prueba piloto y respondieron a lo solicitado.

En cuanto al género, cuarenta y dos (42) son del género femenino y dos (2) masculino. Las edades estaban comprendidas entre 20-25 para treinta y tres (33) de los estudiantes, entre 25 – 30 para diez (10) de los estudiantes y menos de 20 para una (1) de los estudiantes.

Las carreras que cursaban estos estudiantes son la Licenciatura en Educación Inicial para veintiún (21) de los estudiantes, la Licenciatura en Educación Primaria segundo Ciclo para diecinueve (19) y de la Licenciatura en Educación Primaria primer Ciclo cuatro (4). En cuanto, a la frecuencia con las que han evaluado a los docentes seis (6) estudiantes han evaluado más de 6 veces; diez (10) entre 4-6 veces; veintiséis (26) entre 2-4 veces y dos (2) estudiantes menos de dos veces.

Tabla 5.30.

Características de la muestra del pilotaje

| Sujetos | Cantidad | Sexo | |
|---------------------------|-----------|-----------|-----------|
| | | Masculino | Femenino |
| Gestores de la Evaluación | 4 | 2 | 2 |
| Directores de carreras | 6 | 3 | 3 |
| Profesores | 18 | 6 | 12 |
| Estudiantes | 44 | 2 | 42 |
| TOTAL | 72 | 13 | 59 |

Una vez realizados los dos procesos de validación de los instrumentos utilizados en este estudio se decide profundizar en la validez y fiabilidad de los mismos como se describe a continuación.

■ 5.17. Medidas de Confiabilidad, fiabilidad y validez

Para aproximarnos a verificar la validez, confiabilidad de los instrumentos, se hace uso del estadístico descriptivo a través de la herramienta informática del SPSS. Este análisis se realiza con los instrumentos aplicados en la prueba piloto. Este programa fue importante para de manera mecánica separar, agrupar y reagrupar datos. Esto permite ver con mayor profundidad los niveles de confiabilidad del instrumento.

Para el análisis del instrumento se procede a hacer uso del método de consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida llamado Alfa de Cronbach. De acuerdo a Prieto (2014), la consistencia y fidelidad de un instrumento puede estimarse con el Alfa Cronbach. Este procedimiento facilita obtener una apreciación del grado de confiabilidad de un instrumento de medición a través de un grupo de ítems que se espera que valoren la misma dimensión teórica.

De igual manera, una vez completada la recogida de los instrumentos de los estudiantes se procede con la realización de un análisis factorial. De acuerdo a Delgado (2014), el análisis factorial es reducir la información de un conjunto de variables relacionadas entre sí, a un número menor de dimensiones o factores. Según la autora, una de sus aplicaciones es analizar la interrelación entre ítems de una escala para explorar su estructura interna, con el fin de darle validez al constructo. (p.238).

A continuación, se presentan los resultados de la validación de los datos por instrumento:

■ 5.17.1 Resultados de la validación Guía de valoración de los instrumentos de evaluación

Según Robles Garrote y Rojas (2015), la fiabilidad “se define como el grado con el que un instrumento mide con precisión y descarta el error, y lo hace a través de la consistencia, la estabilidad temporal y el acuerdo entre los expertos” (p.2). Para analizar el grado de fiabilidad del instrumento guía de valoración de los documentos de evaluación se utilizó la herramienta SPSS versión 18.

En análisis de confiabilidad atendiendo a su consistencia interna fue de un Alfa de Cronbach 0.647. Según González y Pazmiño (2015) esta fiabilidad puede ser suficiente cuando se trata de la primera fase de la investigación, aunque el grado de fiabilidad aumenta cuando se eliminan algunos ítems. Es por ello que solicitar en el análisis de fiabilidad el ítem-elemento correlacionado, los elementos bajan a 9 y nos ofrece un Alfa Cronbach en los elementos tipificados de 0.724. Este ofrecería entonces un nivel de fiabilidad más aceptable.

Para comprobar el grado de fiabilidad de la guía de valoración de los instrumentos de evaluación del desempeño del profesorado, se utilizó la herramienta SPSS en su versión 23 y estos fueron los resultados encontrados.

Tabla 5. 31.

Grado de fiabilidad validación guía

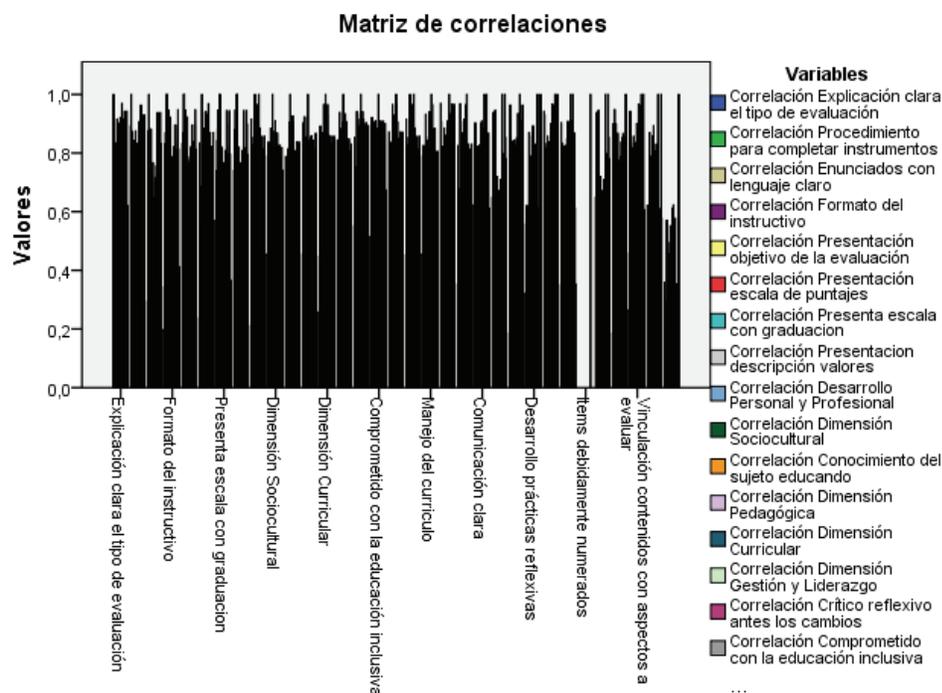
| Estadísticas de fiabilidad | |
|----------------------------|-----------------|
| Alfa de Cronbach | Nº de elementos |
| .987 | 33 |

Este grado de confiabilidad llegó a 0.987, lo que evidencia un grado alto de fiabilidad del instrumento. La guía de valoración de los instrumentos con 33 indicadores, fue utilizada para la estimación de 21 instrumentos utilizados por las siete universidades para la evaluación del profesorado.

Por otro lado, con la misma herramienta de SPSS 23 se analiza el grado de correlaciones entre los ítems de la guía de valoración de los instrumentos. La siguiente figura muestra el nivel de correlación de estos.

Figura 5.19.

Nivel de correlaciones ítems guía de valoración



Al realizar una matriz de correlación se busca medir el nivel de relación entre dos elementos o variables. En este sentido, un valor menor que 0, indica que existe una correlación negativa en las dos variables, al contrario que cuando el valor es mayor que 0, significa que existe una correlación positiva. En la Figura 5.19, se puede observar que los valores de las variables están en 1, lo que significa que la relación es positiva.

■ 5.17.2 Resultados de la validación del cuestionario de los Gestores de evaluación

Según se puede observar en la Tabla 5.32, el Alfa Cronbach es de .974, lo que significa que el nivel de fiabilidad es alto; por lo tanto, se cuenta con un instrumento que medido en escala tipo Likert pueden valorar un mismo constructo y que estos se encuentran debidamente correlacionados.

Tabla 5.32.

Grado de fiabilidad validación cuestionario de los gestores

| Estadísticas de fiabilidad | |
|----------------------------|----------------|
| Alfa de Cronbach | N de elementos |
| .974 | 28 |

Para este instrumento se procede con la realización de análisis factorial y correlación y varianza. Se puede observar un alto nivel de correlación entre las experiencias diseñando evaluación y los años de experiencias en el ejercicio docente. Esa alta correlación también se evidencia en la periodicidad con la que se aplican las evaluaciones y el tiempo para conocer y revisar los resultados.

Tabla 5.33.

Matriz de correlaciones cuestionario de los gestores

| | | Matriz de correlaciones | | | | | |
|-------------|---|--|-------------------------------|------------------------------------|---|---------------------------|------------------------|
| | | experiencia diseñando evaluación | Periodicidad de aplicación | cuando se conocen resultados | Tiempo de revisión de la evaluación | Edad de los directivos | Años de experiencia |
| Correlación | experiencia diseñando evaluación | 1.000 | .906 | .471 | .880 | .708 | .842 |
| | Periodicidad de aplicación | .906 | 1.000 | .801 | .971 | .906 | .841 |
| | cuando se conocen resultados | .471 | .801 | 1.000 | .778 | .884 | .560 |
| | Tiempo de revisión de la evaluación | .880 | .971 | .778 | 1.000 | .880 | .893 |
| | Edad de los directivos | .708 | .906 | .884 | .880 | 1.000 | .842 |
| | Años de experiencia | .842 | .841 | .560 | .893 | .842 | 1.000 |

En atención a la Tabla 5.30, se puede apreciar una relación positiva entre los ítems vinculados con la experiencia diseñando evaluación, periodicidad de la aplicación de la evaluación, tiempo de revisión, edad de los directivos y años de experiencia.

Por otro lado se realiza un Análisis de componentes principales como una manera de obtener la solución factor inicial.

Tabla 5.34.*Análisis de los componentes principales*

| | Comunalidades | | | |
|-------------------------------------|---------------|------------|------------|------------|
| | Puro | | Reescalado | |
| | Inicial | Extracción | Inicial | Extracción |
| Experiencia diseñando evaluación | .286 | .218 | 1.000 | .762 |
| Periodicidad de aplicación | .619 | .589 | 1.000 | .952 |
| Cuando se conocen resultados | .143 | .091 | 1.000 | .635 |
| Tiempo de revisión de la evaluación | 1.476 | 1.424 | 1.000 | .965 |
| Edad de los directivos | 1.143 | 1.019 | 1.000 | .892 |
| Años de experiencia | .810 | .693 | 1.000 | .856 |

Método de extracción: análisis de componentes principales.

La Tabla 5.3., presenta las comunalidades obtenidas por cada una de las variables una vez realizada la extracción. Se puede observar que las variables tiempo de revisión y edad de los directivos tienen un 1.476 y 1.143 de comunalidad respectivamente; lo que significa que esto explica en mayor proporción la varianza.

■ 5.17.3. Resultados de la validación del cuestionario a los Directores de carreras

De acuerdo a lo observado en la tabla que sigue a continuación, se puede apreciar un grado de fiabilidad de .974, considerado este alto; aspecto este que nos remite a un instrumento en el cual se puede establecer correlaciones en una escala Likert.

Tabla 5.35.*Grado de fiabilidad cuestionario directores*

| Estadísticas de fiabilidad | |
|----------------------------|----------------|
| Alfa de Cronbach | N de elementos |
| .974 | 28 |

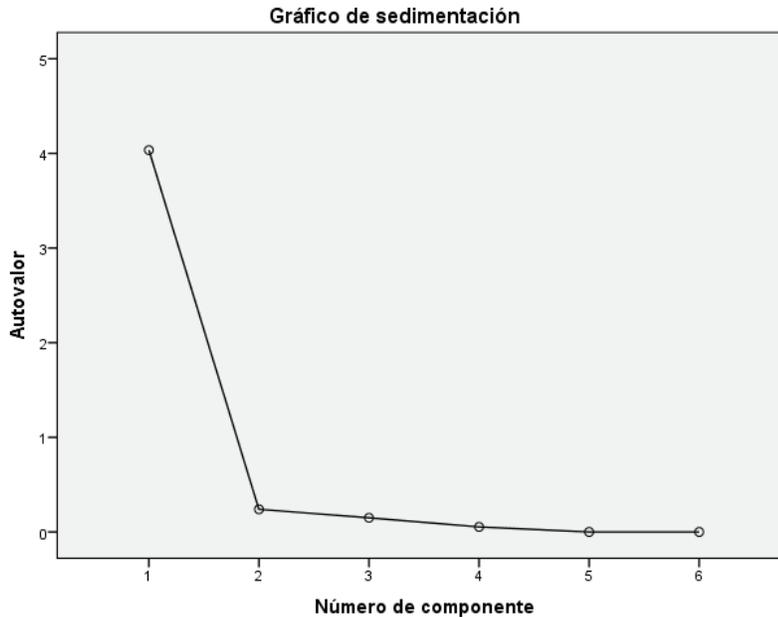
Tabla 5.36.

Varianza total aplicada al cuestionario de directores de carreras

| Componente | | Sumas de extracción de cargas al cuadrado | | | | | |
|------------|---|---|---------------|-------------|-------|----------|-------------|
| | | Autovalores iniciales ^a | | | % de | | |
| | | Total | % de varianza | % acumulado | Total | varianza | % acumulado |
| Puro | 1 | 4.035 | 90.138 | 90.138 | 4.035 | 90.138 | 90.138 |
| | 2 | .239 | 5.345 | 95.484 | | | |
| | 3 | .149 | 3.339 | 98.822 | | | |
| | 4 | .053 | 1.178 | 100.000 | | | |
| | 5 | 6.922E-17 | 1.546E-15 | 100.000 | | | |
| | 6 | -1.247E-16 | -2.787E-15 | 100.000 | | | |
| Reescalado | 1 | 4.035 | 90.138 | 90.138 | 5.062 | 84.374 | 84.374 |
| | 2 | .239 | 5.345 | 95.484 | | | |
| | 3 | .149 | 3.339 | 98.822 | | | |
| | 4 | .053 | 1.178 | 100.000 | | | |
| | 5 | 6.922E-17 | 1.546E-15 | 100.000 | | | |
| | 6 | -1.247E-16 | -2.787E-15 | 100.000 | | | |

En la Tabla anterior se puede observar el análisis de componentes principales del cuestionario dirigido a los directores de carrera. Al analizar esta matriz de covarianzas, se puede apreciar que los autovalores iniciales son los mismos entre la solución re-escalada y pura. Esto significa que se aprecia una ruptura entre la pronunciada pendiente de los factores más importantes y el descenso gradual de los restantes (los sedimentos).

Por otro lado, para el análisis también se recurre al gráfico de sedimentación de los componentes. Este tipo de recurso se utiliza para hacer un contraste gráfico con el número de componentes que se deben retener

Figura 5.20.*Grado de sedimentación cuestionario de directores*

En la Figura 5.20, se muestra el grado de sedimentación de los ítems sometidos a validación. Según el gráfico se puede observar que los componentes están situado en la zona de sedimentación presentando una pendiente fuerte.

Esta gráfica de sedimentación presenta valores propios que comienzan a formar una línea recta a partir del tercer componente, lo que podría significar que existe una proporción pequeña de variabilidad cercana a cero que posiblemente carezca de relevancia.

■ 5.17.4. Resultados de la validación del cuestionario aplicado al Profesorado

De igual manera que los instrumentos anteriores para analizar el grado de fiabilidad de este instrumento se utilizó la herramienta SPSS en su versión 23 y estos fueron los

resultados encontrados. Se puede observar en la siguiente la tabla que al aplicar el Alfa de Cronbach se mostró un grado de fiabilidad de .974. Este se considera alto; por lo que se puede establecer correlaciones en una escala Likert.

Tabla 5.37.

Grado de fiabilidad cuestionario del profesorado

| Estadísticas de fiabilidad | |
|----------------------------|----------------|
| Alfa de Cronbach | N de elementos |
| .974 | 28 |

■ 5.17.5. Resultados de la validación del cuestionario aplicado los Estudiantes

El grado de fiabilidad obtenido fue el siguiente:

Tabla 5.38.

Grado de fiabilidad cuestionario estudiantes

| Estadísticas de fiabilidad | |
|----------------------------|----------------|
| Alfa de Cronbach | N de elementos |
| .817 | 11 |

Aunque los instrumentos anteriores arrojaron un grado más alto de fiabilidad, se considera que 0.817 es un índice suficiente para ser considerado fiable.

Este cuestionario fue dirigido a los estudiantes de carrera de educación de las universidades. Se espera con éste que los estudiantes ofrezcan informaciones sobre su rol en los procesos de evaluación del profesorado.

■ 5.17.6. Análisis de correlaciones

Al tener los cuatro cuestionarios ítems en común, se aplica un análisis de correlación de los siguientes aspectos de estos: situaciones presentadas, tiempo evaluando, instrumentos utilizados, instrumentos desempeño, formato de la evaluación, pertinencia del formato, conocimiento resultados, utilidad de los resultados y obstáculos para el llenado. A partir de esto se pudo determinar que la correlación es positiva en el nivel 0,01 bilateral. La siguiente Figura da muestra de este resultado.

Figura 5.21.

Grado de correlación de ítems cuestionario

| | Correlación de Pearson | Suma evaluando | Frecuencia evaluando | Tiempo evaluando | Instrumentos utilizados | Instrumentos de desempeño | Formato de la evaluación | Pertinencia del formato | Conocimiento de resultados | Utilidad de los resultados | Obsáculos para el llenado | Situaciones presentadas | Nivel de satisfacción |
|----------------------------|------------------------|----------------|----------------------|------------------|-------------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|----------------------------|----------------------------|---------------------------|-------------------------|-----------------------|
| Suma | Correlación de Pearson | 1 | .925** | .890** | .959** | .885** | .794** | .913** | .873** | .873** | .889** | .920** | .910** |
| | Sig. (bilateral) | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | N | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |
| Frecuencia evaluando | Correlación de Pearson | .925** | 1 | .869** | .890** | .844** | .894** | .883** | .791** | .920** | .842** | .916** | .932** |
| | Sig. (bilateral) | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | N | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |
| Tiempo evaluando | Correlación de Pearson | .890** | .869** | 1 | .880** | .755** | .868** | .906** | .792** | .907** | .834** | .928** | .939** |
| | Sig. (bilateral) | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | N | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |
| Instrumentos utilizados | Correlación de Pearson | .959** | .890** | .880** | 1 | .887** | .759** | .903** | .914** | .837** | .941** | .899** | .919** |
| | Sig. (bilateral) | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | N | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |
| Instrumentos de desempeño | Correlación de Pearson | .885** | .844** | .755** | .887** | 1 | .722** | .892** | .851** | .798** | .929** | .868** | .815** |
| | Sig. (bilateral) | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | N | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |
| Formato de la evaluación | Correlación de Pearson | .794** | .894** | .868** | .759** | .722** | 1 | .823** | .691** | .911** | .778** | .895** | .878** |
| | Sig. (bilateral) | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .001 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | N | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |
| Pertinencia del formato | Correlación de Pearson | .913** | .883** | .906** | .903** | .892** | .823** | 1 | .904** | .905** | .908** | .945** | .933** |
| | Sig. (bilateral) | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | N | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |
| Conocimiento de resultados | Correlación de Pearson | .873** | .791** | .792** | .914** | .851** | .691** | .904** | 1 | .752** | .888** | .831** | .811** |
| | Sig. (bilateral) | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .001 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | N | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |
| Utilidad de los resultados | Correlación de Pearson | .873** | .920** | .907** | .837** | .798** | .911** | .905** | .752** | 1 | .814** | .945** | .949** |
| | Sig. (bilateral) | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | N | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |

En la Figura 5.21, se muestra una matriz de correlación que presenta los valores de correlación de Pearson. Este tipo de correlación, mide el grado de relación lineal entre cada par de elementos o variables. Si dos elementos tienen tendencia a aumentar o disminuir al mismo tiempo, el valor de correlación es positivo.

Se puede observar en la Figura que los valores están en 1, para las variables frecuencia evaluando, tiempo evaluando, instrumentos de evaluación, instrumentos de desempeño, formato, conocimiento de los resultados y utilidad de los resultados, lo que significa que la relación es positiva en estas variables.

■ 5.18. Principales decisiones

Al aplicar las pruebas piloto se pudo verificar el nivel de comprensión de cada uno de los ítems y confirmar que las respuestas son coherentes con lo cuestionado. No obstante, se pudieron tomar decisiones y hacer modificaciones de lugar a los instrumentos. El análisis estadístico también posibilitó hacer algunos ajustes de lugar.

A continuación, se presentan estas decisiones:

- Se organizaron los ítems estableciendo un orden de manera que las respuestas de los primeros queden más articuladas con la siguiente.
- Se separaron las preguntas abiertas, de manera que no quedasen intercaladas con preguntas cerradas.
- Se plantearon algunos ítems iguales en los cuestionarios de los gestores, directores de carreras y profesores de manera que se pudiese hacer una triangulación posterior de las informaciones.
- Se mejoraron la redacción de algunos de los ítems de forma que queden más coherentes con el rol de cada uno de los sujetos en el proceso de la evaluación.

- Se adecuaron las preguntas en el cuestionario de los estudiantes de manera que pueda ser más comprensibles para estos.

■ 5.19. Procedimientos para la aplicación de los instrumentos

Después de seleccionadas las universidades se hicieron llamadas y se coordinaron los encuentros con los encargados de evaluación de cada institución de educación superior. Antes de aplicar los instrumentos se entregó una carta personalizada a cada uno de los directivos que garantizaba la confidencialidad de las fuentes consultadas.

Los instrumentos fueron aplicados en varias fases. En la primera se aplicó la guía de valoración de la Normativa de Formación de Docente de Calidad, el cuestionario a los Gestores de la evaluación y se valoraron los instrumentos de evaluación que utilizan las universidades para evaluar el desempeño de los docentes. Este levantamiento se realizó durante dos semanas y los tres al mismo tiempo, para realizar las triangulaciones de lugar.

En la segunda fase se consultaron de nuevo a las universidades y se hicieron acuerdos con los directivos para visitarlas y aplicar los instrumentos a los directores de carreras, profesores y estudiantes. Este levantamiento se llevó a cabo durante tres semanas y se fueron realizando la recolección de los datos al mismo tiempo. El cuestionario fue subido a Google Forms, de manera que los informantes pudiesen acceder al instrumento y completar las informaciones. Para el llenado del cuestionario, la mayoría de los estudiantes utilizaron los laboratorios informáticos de las instituciones y/o sus móviles. Una minoría de estudiantes completó el formulario en físico y con la asistencia de un ayudante se pasaron estos datos a los formularios en líneas.

Colocar los formularios en línea facilitó el llenado de las preguntas, ya que se organizaron todas de manera que las respuestas se tengan que ofrecer de manera obligatoria. Con la minoría que tuvo que completar en físico, se tuvo que insistir mucho y ser vigilante

para que no dejaran ninguna de los cuestionantes. Otra de las ventajas de los formularios de línea es que se pudieron bajar los resultados en una base de datos en Excel que permite revisar todas las veces que sean necesarios las respuestas de los cuestionarios.

Para la aplicación del cuestionario a los directores de carreras, se realizó una reunión con ellos en los cubículos de trabajo, se les explicó el propósito de la investigación y el permiso que se tenía para aplicar los instrumentos. Ellos mismos, nos dieron el acceso a los docentes que podían completar el cuestionario. Con los estudiantes, se hizo un procedimiento parecido. Con la autorización de los directivos pasamos a los salones de clases, les explicamos el propósito de la investigación y la necesidad de que completen el formulario para el levantamiento. El cuestionario quedó disponible en línea para ser llenado por los estudiantes que no pudieron completarlo el día de la visita.

■ 5.20. Análisis de datos.

■ 5.20.1. Análisis de datos cuantitativos.

Plantearse un estudio desde un enfoque mixto, implica hacer análisis cuantitativos de forma sistemática, planificada y metódica. Para ello se hizo una identificación de las variables a partir de los objetivos. Una vez que se contó con las variables, se realizó un análisis estadístico a partir de tres operaciones fundamentales: codificación, tabulación y procedimiento estadístico de los datos.

Luego se generó una matriz de datos y se archivaron todas las informaciones en una carpeta permanente, para ser procesado más adelante. Para esto se utilizó el programa informático SPSS en su versión 23. Como parte del procedimiento se tabularon datos en tablas para luego ser analizados las características y la manera de agruparlas.

Para analizar el grado de fiabilidad de este instrumento se utilizó también la herramienta SPSS en su versión 23 y estos fueron los resultados encontrados.

■ 5. 20.2. Análisis de datos cualitativos: Codificación

En este estudio la recopilación de informaciones de carácter cualitativo fueron relevantes. En este sentido, se recabaron informaciones en formatos texto digital a través del formulario de Google Forms, con informantes tales como gestores, directores, profesores y estudiantes. Estas informaciones fueron importantes para poder complementar los datos cuantitativos.

Para el análisis de estos datos cualitativos se procedió a archivar las informaciones obtenidas en una carpeta, organizar los datos según las variables, categorizar y codificar los datos para el análisis. Los datos se fueron seleccionando de acuerdo a las variables y objetivos realizando el proceso de identificación, clasificación, síntesis y agrupamiento.

De acuerdo a Rodríguez Lorenzo y Herrera (2005) uno de los procesos que se puede realizar para analizar datos cualitativos es la reducción de datos. Para ello, se puede recurrir a la disgregación de unidades, la síntesis y asociación, y la tipificación y clasificación de elementos (p.140). Para estos autores, la categorización y codificación son las disposiciones más inmediatas en el procedimiento general de reducción de información (p.141).

Por otro lado, Taylor y Bogdan (1987) destacan que, en la investigación cualitativa, la codificación es una manera metódica de desplegar y depurar las apreciaciones de los datos. Realizar este ejercicio de la manera explicada posibilita visualizar la repetición de categorías en los instrumentos aplicados.

En este estudio la codificación y categorización fueron parte del proceso de análisis de los datos. Para esto se establecieron códigos que consistieron en breves etiquetas que se fueron levantando en la interacción con los datos. Estas categorías son deductiva – inductiva, ya que tienen como punto de partida el marco teórico y luego se van extrayendo elementos de cara a los datos ofrecidos por los informantes.

Aunque se partió de las teorías para la codificación, fueron surgiendo categorías nuevas durante la recolección de la información a las que se denomina emergente. Para la selección de las informaciones y ubicación en las categorías correspondientes, se analizaron las pertinencias de los datos, tomando en cuenta aquellos que están articulados con el tema del estudio, incorporando los elementos emergentes,

■ 5. 21. Categorías establecidas en los cuestionarios aplicados a los actores involucrados en la evaluación

Para analizar aspectos cualitativos de este proceso de levantamiento de datos, se plantean en el mismo instrumento algunos ítems de respuestas abiertas que puedan dar respuesta más cualitativa del proceso. Para registrar esas informaciones se ha recurrido a la categorización de las variables contenidas en esas preguntas. De acuerdo a Latorre (2007), las categorías se refieren a circunstancias, ámbitos, actividades, conductas, opiniones, perspectivas, procesos, etc. (p.86).

A través de la categorización se puede diseñar un método de categorías para organizar concepciones presentes en las indagaciones examinadas. En este proceso se ha utilizado categorías definidas a priori, ya que estas vienen predeterminadas por los objetivos de la investigación. Con estas categorías se pretende poder tener disponible una especie de confirmación de la manera en que estas se pueden presentar en las respuestas. Con el uso de las categorías, los fragmentos de textos podrán aportar de manera más detalladas las informaciones requeridas. En la siguiente tabla, presentamos las categorías, subcategorías e indicadores que se fueron definiendo para poder interpretar las informaciones que ofrecen los gestores de la evaluación de las universidades.

Tabla 5.39.

Sistema de categorías

| Categorías | Subcategorías | Indicadores |
|-----------------------------|---|---|
| Nivel de satisfacción | Deleite Desagrado | <ul style="list-style-type: none"> - Me gusta la evaluación - Complacencia - Valoración positiva (que tan buena es) - Valoración negativa (que tan desagradable es) - Fortalezas y debilidades del proceso |
| Aspectos que le agradan | Beneficios Facilidades | <ul style="list-style-type: none"> - Cumplimiento o no con expectativas - Uso adecuado |
| Cambios sugeridos | Modificación Mejoramiento Inclusión | <ul style="list-style-type: none"> - Sugerencias de transformaciones - Aportes para la mejora - Inclusión de nuevos elementos |
| Recogida de datos | Recopilación | <ul style="list-style-type: none"> - Acopio de informaciones |
| Plan de mejora | Planificación Desarrollo de planes | <ul style="list-style-type: none"> - Procesos formativos planificados - Articulación de procesos formativos con los resultados - Toma de decisiones vinculadas con la formación |
| Pertinencia del instrumento | Congruencia | <ul style="list-style-type: none"> - Adecuación del instrumento al proceso evaluativo (se presta el instrumento para lo que se quiere evaluar) - Responde el instrumento a los objetivos de la evaluación - Satisface el instrumento mis necesidades como evaluador. |

Se establece articulación entre los aspectos que les agradan y desagradan, así como los cambios que realizarán al sistema de evaluación del profesorado, para determinar el nivel de satisfacción de los sujetos consultados con este proceso de evaluación del desempeño del profesorado.

■ 5.22. Rigor en la investigación

El rigor es una concepción transversal en la ejecución de un estudio y posibilita estimar la aplicación estricta y con carácter de cientificidad de los métodos de investigación, y de las técnicas de análisis en la recopilación y el manejo de las informaciones (Noreña-Peña, Moreno, Rojas & Rebolledo-Malpica, 2012).

Estos criterios de rigor en la investigación son los siguientes: fiabilidad y la validez, fiabilidad o consistencia, validez, credibilidad o valor de la verdad, transferibilidad o aplicabilidad, consistencia o dependencia, confirmabilidad o reflexividad, relevancia y adecuación o concordancia teórico-epistemológica.

Tomando como referente las definiciones que de estos criterios hacen Noreña-Peña, Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica (2012), a continuación, se esboza en la siguiente tabla la manera en que estos criterios fueron utilizados en la presente investigación:

Tabla 5.40.

Criterios rigor científico

| Criterios | Características | Manejo en la investigación |
|-----------------------------------|--|--|
| Fiabilidad y la validez | Tiene que ver con cualidades básicas que deben poseer los instrumentos para la recopilación de informaciones que garanticen resultados confiables. | Los instrumentos fueron revisados por juicios de expertos y validados en pruebas pilotos. |
| Fiabilidad o consistencia | Referidos a la posibilidad de replicar la investigación, utilizando similares métodos o procedimientos de recolección de las informaciones. | Los instrumentos pueden ser replicados en investigaciones similares. |
| Validez | Concerniente a la interpretación adecuada de los resultados, la rigurosidad con que se revisan los hallazgos. | Se procura hacer una interpretación apegada a la rigurosidad y siendo cuidadosa con estos hallazgos |
| Credibilidad o valor de la verdad | Referido a la aproximación que los resultados del estudio deberían poseer en vinculación con la situación observada. Con esto se evita interpretaciones subjetivas y personales. | En varias presentaciones de los hallazgos, se ha reconocido que estos obedecen a las situaciones que realmente se dan en las diferentes universidades. |
| Transferibilidad o aplicabilidad | Tiene que ver con la posibilidad de transferir los resultados del estudio a otros contextos. | Se describe en este estudio las características del contexto, lo que posibilitará establecer parámetros de comparación con otros estudios. |

| | | |
|--|--|---|
| | en los datos y las informaciones. | procesos de triangulación de los resultados para comparar estas informaciones. |
| Confirmabilidad o reflexividad | Tiene que ver con que los resultados del estudio garanticen la veracidad de los aportes ofrecidos por los informantes. | Desde este estudio se realizaron todos los protocolos de lugar y se dieron las informaciones a todos los involucrados. |
| Relevancia | Mediante este criterio se evalúa la repercusión positiva con los hallazgos nuevos con los aportes de nuevos planteamientos teóricos o conceptuales. | Con este estudio se puede apreciar el nivel coherencia entre la justificación y los resultados alcanzados. |
| Adecuación o concordancia teórico-epistemológica | Tiene que ver con la coherencia epistemológica entre la situación problemática que se va a investigar y las fundamentaciones teóricas que la explican. | En este estudio se ha tenido cuidado con la recolección de las informaciones realizando articulación entre las fundamentaciones teóricas y la manera en que son enmarcados con los procesos metodológicos. En esta investigación se hace visible en todo el proceso la vinculación entre las teorías y la metodología. |

■ 5.23. Criterios éticos

Por el carácter subjetivo de los procesos investigativos y en especial los datos cualitativos es relevante dotar a todo estudio de criterios éticos. De acuerdo a Noreña-Peña, Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica (2012), los criterios éticos involucran que las

ideologías, las identidades y los aspectos de la cultura se involucran en todas las etapas de la investigación.

Estos criterios éticos son los siguientes: el consentimiento informado, la confidencialidad, manejo de riesgos, observación participante, entrevistas y videos o audios. De estos definimos los principales criterios utilizados en la presente investigación.

- a. **El consentimiento informado:** implica tener pendiente que los informantes saben cuáles serán las finalidades con las que se recogen los datos. Se procuró que todos los sujetos consultados supieran cómo se utilizarían las informaciones.
- b. **La confidencialidad:** tiene que ver con la seguridad y protección de la identidad de los sujetos involucrados como informantes del estudio. En esta investigación, los informantes se manejan con estricta confidencialidad y las universidades en las que se recopila los datos se mantienen en el anonimato. Para garantizar esto, se les entregó a las universidades una carta de compromiso en la cual, de manera escrita, se avalaba la confidencialidad.
- c. **Manejo de riesgos:** se trata de advertir a los sujetos involucrados que los datos ofrecidos no causarán detrimento o daño institucional, profesional o personal. Al momento, de recabar los datos, se conversó con los informantes para garantizarles que el manejo de las informaciones ofrecidas no serían utilizadas de forma que representen riesgos para ellos.

■ 5.24. Triangulación de datos

Para poder analizar los datos y presentar resultados, se recurre a la triangulación. Se apoya este análisis en la triangulación para tener dos miradas de la misma situación

estudiada. De acuerdo a Alzás García et al. (2015), la triangulación de datos es la más empleada en la investigación social y su aplicación requiere de la obtención de información sobre el objeto de investigación, a través de diversas fuentes que posibilitan contrastar los datos recogidos (p. 641).

Ynoub (2015) presenta cuatro tipos de triangulación: de datos, de investigadores, de teorías y de métodos. En esta investigación se utiliza una triangulación de datos, ya que mediante la recogida de información de diversas fuentes se contrasta los datos recogidos.

La manera en que este estudio utiliza la triangulación de fuente de datos se hace al momento de contrastar las informaciones ofrecidas por los gestores de la evaluación, directores de carreras, profesores y estudiantes. También se utiliza la triangulación metodológica, al combinar diferentes métodos de recogidas y análisis de datos cuantitativos y cualitativos.

La forma en que fue aplicada este tipo de triangulación es de manera cíclica y simultánea al momento en que se recogían los datos procurando analizar, tanto las aportadas desde el enfoque cuantitativo, como cualitativo. De igual manera, los datos recabados fueron articulados con las fundamentaciones teóricas consultadas.

La triangulación metodológica permitió profundizar sobre las informaciones obtenidas y darles significados a los datos. Este tipo de triangulación también fue relevante después que se sistematizaron y analizaron los datos cuantitativos y cualitativos, para la redacción de las conclusiones y discusiones finales.

*No importa lo hermosa que sea la estrategia,
de vez en cuando hay que observar los resultados.*
Winston Churchill

CUARTA PARTE:

RESULTADOS, CONCLUSIONES, DISCUSIONES Y RECOMENDACIONES

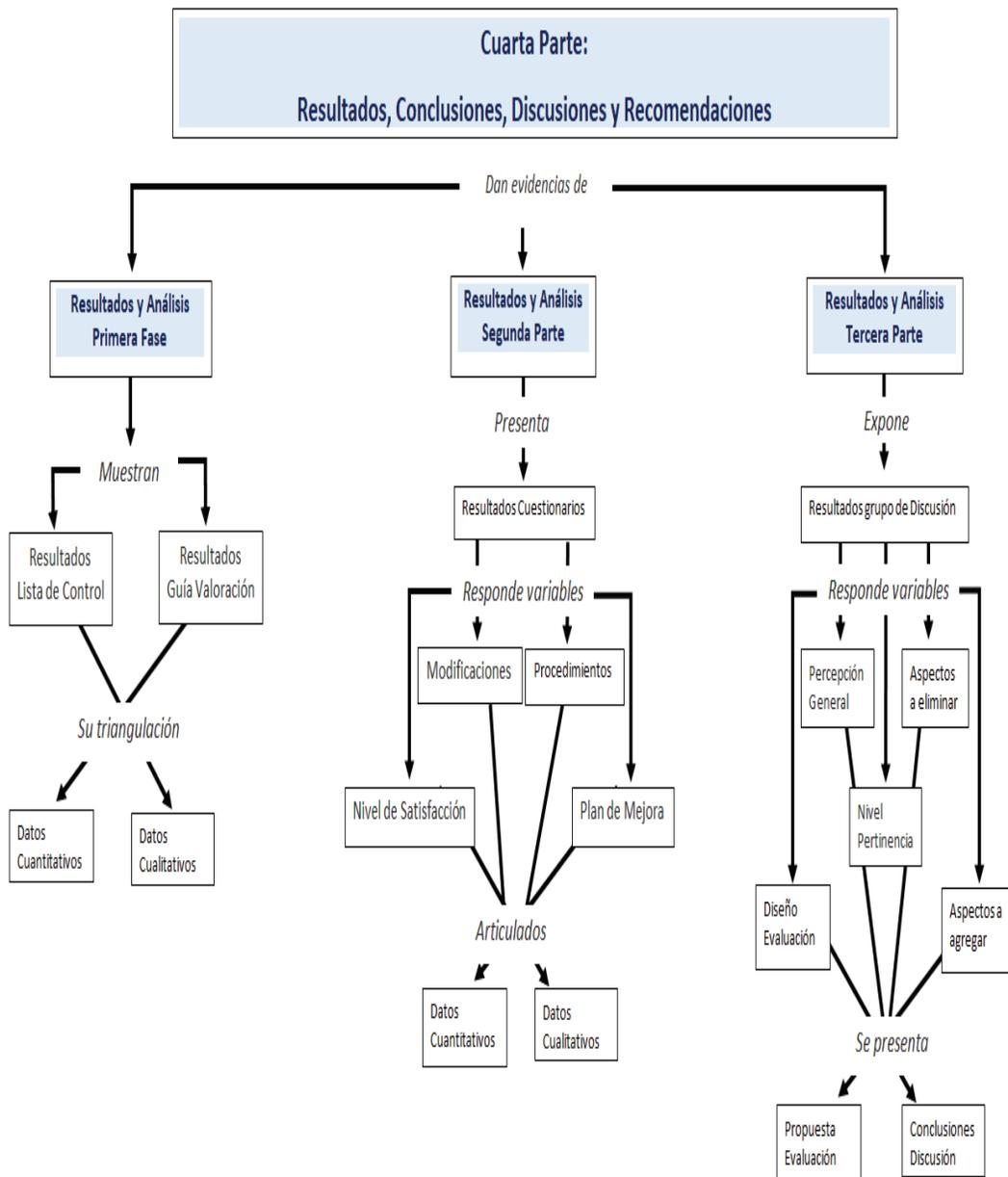
Esta cuarta parte contiene los siguientes cuatro capítulos:

El **capítulo 6** describe los resultados de la investigación organizados en tres fases del estudio. En la primera se presentan los resultados cuantitativos y cualitativos correspondientes a los tres primeros instrumentos utilizados. En la segunda fase, se presentan los resultados cuantitativos y cualitativos correspondientes a los siguientes tres instrumentos aplicados. Y en la tercera parte, se describen los resultados a partir de la consulta para la validación de la propuesta de sistema de evaluación.

El **Capítulo 7** esboza las conclusiones y discusiones. Estas conclusiones se presentan por objetivos.

El **Capítulo 8** explica las fortalezas, limitaciones y futuras líneas de investigación que pudieran realizarse. De igual manera que plantea recomendaciones.

El **Capítulo 9** cierra con la presentación de una propuesta de sistema de evaluación del desempeño del profesorado universitario, dando cumplimiento al objetivo 5 de la investigación.



CAPÍTULO 6: RESULTADOS

La investigación *Análisis de los procesos de evaluación del desempeño de los formadores de docentes en las universidades* se lleva a cabo en tres etapas. En la primera se aplicaron tres instrumentos para indagar acerca del diseño del sistema de evaluación de los formadores de docentes en las diferentes universidades. En la segunda se aplica un mismo instrumento, con algunas variaciones a tres actores involucrados en el proceso de evaluación para identificar los procedimientos para la aplicación de la evaluación del desempeño de los formadores de docentes; analizar el nivel de satisfacción que tienen los formadores de maestros con las evaluaciones de desempeño que se les aplica e identificar las acciones que se ejecutan en las universidades a partir de los resultados de la evaluación de desempeño de los formadores de docentes. Y en la tercera, se organiza un grupo de discusión para validar la propuesta de sistema de evaluación del profesorado universitario de manera que se pueda contar con el diseño de una propuesta de Sistema de Evaluación de Desempeño para formadores de docentes de las carreras de Educación.

Este capítulo se subdivide en tres momentos:

- En el **Primero** se presentan los resultados y análisis cuantitativos y cualitativos obtenidos a partir del análisis de la Normativa de Formación de Docente de calidad, de los instrumentos de evaluación del profesorado y los cuestionarios aplicados a los Gestores de la evaluación.
- En **Segundo** presenta los resultados y análisis cuantitativos y cualitativos a partir los cuestionarios aplicados a los directores de carreras, profesores y estudiantes.
- En el **Tercero**, se presentan los resultados con los aportes de la discusión con los expertos para la validación de la propuesta.

RESULTADOS DE LA PRIMERA FASE:

Con la finalidad de que en esta etapa de la investigación se pudiese indagar acerca del diseño del sistema de evaluación de los formadores de docentes en las diferentes universidades se aplicaron dos instrumentos, los cuales pasaron por un proceso previo de validación y algunos de ellos de pilotaje. Además, se agrega a esta etapa la aplicación de un tercer instrumento, una lista de control para analizar la *Normativa de Formación de Docente de Calidad en la República Dominicana* y ver la articulación que tienen los instrumentos analizados con este documento orientativo de la formación. En el siguiente apartado se describen estos resultados por instrumentos.

■ 6.01. Resultados de la aplicación de la Lista de control

Una vez validada la lista de control, por jueces expertos, se procedió a revisar la *Normativa para la Formación de Docente de Calidad en la República Dominicana*. A partir de los aspectos solicitados en dicho instrumento, se puede destacar que el documento fue erogado el 9 de diciembre 2015, por el Ministerio de Educación Superior Ciencias y Tecnología (MESCyT) y su autoría estuvo bajo la responsabilidad de una Comisión de reforma de la “Normativa para los Programas de Formación Docente” integrada por representantes del Ministerio de Educación, Ministerio de la Presidencia, Ministerio de Educación Superior, Instituto de Formación y Capacitación del Magisterio y universidades estatales y privadas. Se trata de una Normativa Legal y se encuentra disponible en versión impresa y digital.

La Normativa surge por la necesidad de elevar la calidad de la formación de los futuros docentes, luego de que un estudio revelará datos pocos satisfactorios acerca del perfil socioeconómico de los estudiantes de nuevo ingreso a las carreras de educación,

los programas de estudio de cada universidad, los recursos utilizados en la formación y el perfil del cuerpo de profesores de las universidades que forman docentes.

Este documento está dividido en 15 capítulos. Los temas de estos capítulos son: los Antecedentes, Introducción, Perfil del docente, Estructura de los programas de formación de docentes, Formación de docentes por niveles y ciclos, Perfil de ingreso de los estudiantes a programas de formación docente, Perfil del cuerpo de profesores de los programas de formación docente, Concepción de crédito, Desarrollo de los programas de Formación Docente, Requerimiento de infraestructura servicios y recursos para el aprendizaje, Sistema de Evaluación, sistema de monitoreo y acompañamiento del MESCyT, Acreditación de las carreras de formación docente, Elementos de la estructura del programa de estudio; y por último Disposiciones transitorias.

Se puede observar que en el capítulo IV se describen tres componentes de la formación que pueden ser referentes para la evaluación: El primer componente de formación general alude a los contenidos del cuerpo teórico de fundamentación científico humanista que le permitirá al futuro docente tener una visión más integradora e interdisciplinaria del conocimiento.

El segundo componente de formación psicopedagógica incluye el contenido que permita conocer el sujeto educando desde el punto de vista biológico, psicológico y social, tanto a nivel general como en la etapa particular de su desarrollo según corresponda con el nivel educativo (Inicial, Primario o Secundario).

Por último, el tercer componente, Formación Disciplinaria “aborda el cuerpo teórico, metodológico y práctico de las disciplinas de su área de estudio, incluyendo los conocimientos a más alto nivel de esta, en atención a tres aspectos centrales: el concepto

y las teorías, los procedimientos por los cuales se llega al concepto y las teorías, las actitudes, valores e implicaciones que acompañan a unos y otros” (p.12).

Con la lista de control se analiza la manera en que, desde la Normativa, se encuentran aspectos vinculados con el desarrollo profesional y con la evaluación del desempeño docente. En este sentido, se observa que desde el documento analizado se definen cada uno de los profesionales docentes que se formarán bajo esta nueva normativa. Otros elementos vinculados con la identificación del profesional como docente se encuentran en los siguientes aspectos: Desarrollo su vocación docente, Visión de futuro, Establecimiento de prioridades claras en vinculación con su profesión, Sentido ético y actuación apegadas a principios universales, aspectos estos que se encuentran desglosados en la presente normativa.

Dentro del mismo artículo sobre desarrollo profesional, aspectos que van vinculados con el mejoramiento disciplinar, se evidencian cuando la normativa hace mención a la responsabilidad del docente profesional con la formación continua y el desarrollo en habilidades en el uso de la tecnología.

Por otro lado, desde la Normativa, como eje articulador en los contenidos, se aborda la necesidad del perfeccionamiento pedagógico como parte de su desarrollo profesional. Esta información se ofrece tanto en la introducción del perfil del docente como en la dimensión del Desarrollo Personal y profesional e Innovar en desempeño profesional.

Desde la Normativa se plantean seis (6) dimensiones: Desarrollo Personal y profesional, Sociocultural, Conocimiento del Sujeto Educando, Pedagógica, Curricular y Gestión Escolar. Por cada una de las dimensiones, aparecen competencias vinculadas a estas. Pero muchas no están redactadas como competencias en sí, sino como objetivo. De igual manera, en el documento se aborda, desde la dimensión curricular y la pedagógica, la necesidad de que el futuro docente maneje las estrategias para desarrollar aprendizaje y

crea empatía. Por otro lado, se encuentran descripciones de estrategias didácticas enfocadas desde los procesos de formación de los futuros profesores.

En la tabla 6.01 se describe de manera breve las características de cada una de estas dimensiones planteadas desde la *Normativa para la Formación de Docente de Calidad en la República Dominicana* (MESCyT, 2015), como aquellas habilidades que deben ser desarrolladas en los futuros docentes.

Tabla 6.01.

Definiciones de las Dimensiones de la formación docente contenidas en Normativa para la Formación de Docente de Calidad en la República Dominicana (MESCyT, 2015)

| Dimensiones | Descripción |
|--|--|
| Desarrollo Personal y Profesional | Competencias que todo profesor debe tener en relación al compromiso ético y profesional que implica su profesión. |
| Sociocultural | Competencias que debe tener el docente vinculado con su rol en la sociedad. |
| Conocimiento del sujeto educando | Competencias que tiene que tener el profesor en relación al conocimiento del desarrollo físico, biológico, cognitivo, social y emocional de los estudiantes. |
| Pedagógica | Competencias que debe tener el docente en lo relativo a la comprensión y desarrollo de los diferentes factores involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje. |
| Curricular | Competencias relacionadas al conocimiento y aplicación de los contenidos del currículo nacional de acuerdo al ciclo, nivel educativo y modalidad donde ejercerá la docencia. |
| Dimensión de Gestión Escolar | Competencias de los docentes en su proceso de apoyo a la gestión escolar, tanto a nivel personal como a nivel de sus estudiantes. |

El instrumento para el análisis de la Normativa cuenta con una primera parte en la que se recoge informaciones generales sobre la guía, llamada identificación del documento: Institución, título, fecha de derogación, edición, tipo de documento, número de página.

La segunda parte del instrumento posee un apartado llamado descripción del documento (síntesis del documento). Este renglón está destinado para describir de manera cualitativa la normativa. Un último apartado, llamado Aspectos vinculados con la investigación contenidos en la normativa, se presenta en cuadro para determinar su nivel de presencia o de ausencia en el documento. Estos se encuentran divididos en tres renglones: Desarrollo Profesional (identificación del profesional como docente, mejoramiento disciplinar y perfeccionamiento pedagógico) Perfil del docente (Descripción de dimensiones, enunciado de competencias y las estrategias pedagógicas y didácticas en la formación de los profesores) y Evaluación del desempeño docente (Descripción de un sistema de evaluación de los profesores y presentación de dimensiones a evaluar).

A partir de la aplicación de este instrumento se pueden destacar los siguientes hallazgos: la Normativa no presenta una descripción de cómo se evaluará a los formadores de estos futuros docentes. Desde el documento se señala que el MESCyT se compromete a elaborar los indicadores necesarios que faciliten a las instituciones de educación superior determinar el nivel de logro de las dimensiones establecidas.

Además, se presentan orientaciones generales acerca de cómo serán evaluados los estudiantes para ingresar a la carrera. Pero no se dice cómo se evaluarán a los profesores formadores de docentes. En el capítulo VII sobre el perfil de los docentes formadores se plantea que deben ser profesores universitarios de alto nivel para promover en los estudiantes el desarrollo de competencias; pero tampoco se especifica cómo se evaluarán a esos docentes de alto perfil.

En el capítulo X, Desarrollo de los programas de formación docente, se plantea el carácter de presencialidad del programa y la necesidad de que “toda universidad que imparta programas de formación docente debe tener un cuerpo de profesores calificado y

dedicado al desarrollo de los programas. En ese sentido, se orienta a que todas las sedes donde se desarrolle el programa tengan un mínimo de 60% de sus profesores residentes en la zona” (p.20).

El capítulo XI, titulado Sistema de Evaluación, plantea que “la universidad disponga de mecanismos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes que permitan comprobar los logros de los objetivos del programa, haciendo uso de evaluaciones periódicas” (p.21).

Se solicita además que la institución “debe tener un sistema que evalúe la eficiencia y la efectividad del programa, que incluya resultados de evaluación del dominio de competencias y aprendizajes de los estudiantes, tasas de retención, tasas de aprobación, flujo de egreso, entre otras, y enviar estos resultados periódicamente al Ministerio de Educación y el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT), mínimo una vez al año” (p.21). Pero todo lo anterior está referido al docente en formación, no al docente formador.

Por último, en el capítulo XII se describe de manera breve un sistema de Monitoreo y Acompañamiento del MESCyT, sin embargo, este sistema de monitoreo no se vislumbra enfocado a las competencias del profesor universitario, sino de los estudiantes.

En síntesis, haciendo uso de la lista de control se pudo confirmar que la Normativa de Formación de Docente de Calidad, erogada por el Ministerio de Educación Ciencias y Tecnología, no presenta ninguna pauta sobre cómo sería el proceso de evaluación de los profesores, ni cuáles serían las dimensiones que se evaluarían en los docentes formadores.

En la siguiente Tabla se presenta una síntesis de los principales aspectos encontrados en la normativa, como resultado de la aplicación de la Lista de control para valorar el instrumento.

Tabla 6.02.

Síntesis aspectos principales de la Normativa de Formación Docente

| Elementos | Breve descripción | Articulación con la Evaluación del profesorado |
|---|---|---|
| Antecedentes | Presenta las condiciones que inciden en la baja calidad de la formación docente a nivel superior. | Ninguna evidencia |
| Introducción | Describe de manera breve la situación mundial actual, los retos y desafíos. | Ninguna evidencia |
| Perfil del docente | Describe seis grandes dimensiones en las cuales debe centrarse la formación del docente | Estas dimensiones pueden estar relacionadas con las evaluaciones del profesorado. |
| Estructura de los programas de formación de docentes | Se describen los tres componentes que deben estar presentes en un programa de formación de profesores y los porcentajes de estos componentes en el plan. Estos componentes son: General, Psicopedagógico y Disciplinar. | Pueden servir de referentes para el diseño de proceso de evaluación del profesorado formador. |
| Formación de docentes por niveles y ciclos | Describe la estructura que deben tener los programas por niveles: Inicial, Primaria y Secundaria y el perfil del docente que impartirá docencia en estos niveles. | Ninguna evidencia |
| Perfil de ingreso de los estudiantes a programas de formación docente | Define los requisitos para acceder como estudiante a un programa de formación docente | Ninguna evidencia |
| Perfil del cuerpo de profesores de los programas de formación docente | Define los requisitos para el profesorado impartir docencia en un programa de futuros maestros. Plantea los porcentajes en función de titulaciones. | Define al profesorado en función de titulaciones, no de actitudes ni aptitudes. |
| Concepción de crédito | Plantea el valor de los créditos y cómo se estructura dentro del programa. | Ninguna evidencia |
| Desarrollo de los programas de Formación Docente | Presenta el requisito para el desarrollo de los programas | Ninguna evidencia |
| Requerimiento de infraestructura servicios y recursos para el | Describe las condiciones físicas, servicios y recursos que deben tener las universidades. | Ninguna evidencia |

| | | |
|--|--|---|
| aprendizaje. | | |
| Sistema de Evaluación | Plantea la necesidad de que las instituciones tengan un sistema de evaluación de los programas | Este sistema está enfocado hacia la evaluación de la efectividad de los programas y no de los docentes en sí. |
| Sistema de monitoreo y acompañamiento del MESCyT | Plantea la necesidad de tener un monitoreo y acompañamiento para velar por el cumplimiento de la normativa. | Ninguna evidencia |
| Acreditación de las carreras de formación docente | Propone que las universidades realicen los trámites para la acreditación de programas. | Ninguna evidencia |
| Elementos de la estructura del programa de estudio | Enlista cada uno de los componentes que debe tener el programa de estudio | Ninguna evidencia |
| Disposiciones transitorias | Expresa la necesidad de que las universidades presenten los tiempos en que iniciarán con las carreras bajo esta normativa. | Ninguna evidencia |

■ 6.02. Resultados de la aplicación de la Guía de valoración de los instrumentos de evaluación

En el proceso de este estudio se analizan veintiún (21) instrumentos de evaluación que utilizan las universidades para valorar el desempeño del profesorado. En un primer momento se procura saber si los instrumentos explican de manera clara y precisa el tipo de instrumento de evaluación y si describen el procedimiento de cómo completarlos. A la luz de esta cuestión surgen las siguientes respuestas que esbozamos en la siguiente Tabla.

Tabla 6.03.

Orientación para completar el instrumento

| Escala | Ítems | | | |
|--------------------|--|------------|--|------------|
| | 1- Se explica de manera clara y precisa el tipo de instrumento de evaluación | | 2- Describen el procedimiento de cómo completarlos | |
| | Nº | % | Nº | % |
| Satisfactoriamente | 11 | 52.5 % | 13 | 62% |
| Parcialmente | 4 | 19% | 4 | 19% |
| No lo hacen | 6 | 28.5% | 4 | 19% |
| Total | 21 | 100 | 21 | 100 |

Se puede observar en la Tabla anterior que más del 50% de los instrumentos explican satisfactoriamente el tipo de instrumento y el 62% de estos describen de manera satisfactoria el procedimiento para completarlos.

En este proceso de análisis se considera relevante tener información en cuanto al lenguaje de los enunciados, el formato de respuestas y el planteamiento del objetivo que persigue la evaluación. La siguiente tabla presenta este proceso.

Tabla 6.04.

Lenguaje, formato y objetivo del instrumento

| Escala | Ítems | | | | | |
|--------------------|--|-------------|---|-------------|---|-------------|
| | 3- Los enunciados se plantean con un lenguaje adecuado | | 4- El formato de respuestas es comprensible | | 5- Se presenta el objetivo que persigue al evaluación | |
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| Satisfactoriamente | 17 | 81% | 15 | 71.4% | 15 | 71.4% |
| Parcialmente | 4 | 19% | 4 | 19% | 4 | 19% |
| No lo hacen | 0 | 0% | 2 | 9.6% | 2 | 9.6% |
| Total | 21 | 100% | 21 | 100% | 21 | 100% |

Si se observa la Tabla anterior se puede apreciar que los enunciados se plantean con un lenguaje adecuado en el 81% de los instrumentos; que el formato de respuestas es comprensible para 71% de los instrumentos y que el objetivo que se persigue con la aplicación de la evaluación se explica solo en 15 de los 21 instrumentos analizados.

Las escalas en los puntajes de cada uno de los indicadores o aspectos a evaluar fueron también elementos a tomar en cuenta en esta revisión de los instrumentos. En este sentido, presentamos a continuación los resultados de estas valoraciones.

Tabla 6.05.*Escala de valoración en los instrumentos*

| Escala | Ítems | | | | | |
|--------------------|-------------------------------------|-------------|------------------------------|-------------|---|-------------|
| | 6- Presentación escalas de puntajes | | 7- Gradación en los puntajes | | 8- Descripción de cada uno de los valores de las escalas. | |
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| Satisfactoriamente | 16 | 76 % | 16 | 76 % | 16 | 76 % |
| Parcialmente | 3 | 14.4% | 3 | 14.4% | 3 | 14.4% |
| No lo hacen | 2 | 9.6% | 2 | 9.6% | 2 | 9.6% |
| Total | 21 | 100% | 21 | 100% | 21 | 100% |

De acuerdo a la Tabla 6.05, se puede observar que, en cuanto a las escalas de puntajes, estas no se presentan en el 9.6% de los instrumentos, las graduaciones de estas escalas no se observan en el 9.6% de los instrumentos; de la misma manera que no existe una descripción de cada uno de esos valores de las escalas en este mismo porcentaje de instrumentos.

A continuación en la Tabla 6.06 se puede apreciar cómo se evidencian en los instrumentos la lógica en la numeración, la redacción, los niveles de coherencia de los contenidos, la valoración de las conductas observables y el enfoque de competencias.

Tabla 6.06

Numeración, secuencia y enfoques en los instrumentos

| Escala | Ítems | | | | | | | | | |
|-----------------|-------------------------------------|------|-------------------------------|-------|--|-------|--|-------|----------------------------|------|
| | 28- Numeración con secuencia lógica | | 29- Redacción clara y precisa | | 30- Nivel de coherencia contenidos de los ítems y fines de la evaluación | | 31-Evalúa conductas claramente observables | | 32-Enfoque de competencias | |
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| Se evidencia | 17 | 81% | 14 | 66.5% | 11 | 52.5% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Parcialmente | 2 | 9.5% | 5 | 24% | 6 | 28.5% | 7 | 33.5% | 3 | 14% |
| No se evidencia | 2 | 9.5% | 2 | 9.5% | 4 | 19% | 14 | 66.5% | 18 | 86% |
| Total | 21 | 100% | 21 | 100% | 21 | 100% | 21 | 100% | 21 | 100% |

En cuanto a los ítems, en todos los instrumentos observados, se puede destacar que los ítems están debidamente numerados. Presentan una secuencia lógica en 81% instrumentos, parcialmente en 9.5% y no se evidencia secuencia lógica en 9.5% instrumentos. Por otro lado, la redacción es clara y precisa en 66.5% instrumentos, parcialmente en 24 % y no es precisa en 9.5% El nivel de coherencia entre los contenidos de los ítems y los fines de la evaluación se pueden ver muy bien en 52.5% instrumentos, parcialmente en 28.5% y no son coherentes en 19%.

Finalmente, en torno a si los ítems solicitan evaluar conductas claramente observables, esto no se evidenció en ninguno de los instrumentos, solo parcialmente en siete 33.5% . De la misma manera, que, si los ítems respondían a una evaluación con un enfoque de competencias, se pudo ver parcialmente en tres instrumentos y no observables en 86% instrumentos.

■ 6.03 Triangulación de los Instrumentos de evaluación con la Normativa de Formación de docente de calidad

Una de las decisiones para el análisis de los instrumentos es tener información, a modo de diagnóstico, de la manera en que las dimensiones que se proponen desarrollar en los programas de estudios planteados de la nueva normativa de formación, están articuladas con indicadores o aspectos a evaluar en los instrumentos de evaluación del profesorado en las universidades.

Con la *Normativa de Formación de Docente de Calidad de la República Dominicana*, se establece el compromiso de que las universidades que forman a los futuros maestros, deben adecuar sus programas de estudio con las competencias que deben desarrollar los profesionales docentes desde su formación. Esta Normativa, obliga a las instituciones de educación superior a rediseñar los programas formativos de las licenciaturas en Educación, desde un enfoque de competencia. De ahí que se considera relevante, que si los programas se rigen bajo este enfoque, las evaluaciones de quienes forman también deberían de hacerlo. Desde este apartado se analiza el nivel de articulación que podría existir entre esas dimensiones planteadas en la Normativa, con las establecidas en los instrumentos de evaluación del profesorado.

■ 6.03.1 Dimensiones presentes en los instrumentos

En relación a las dimensiones, una de las decisiones en el análisis de los instrumentos es tener información, a modo de diagnóstico, sobre la articulación existente entre las dimensiones propuestas por la Normativa para la Formación de Docente de Calidad en la República Dominicana con las utilizadas en los instrumentos de la evaluación del profesorado.

Seguidamente analizamos la presencia o ausencia de las dimensiones planteadas en la Normativa de Formación de Docente en los instrumentos de evaluación que se utilizan en las universidades.

Tabla 6.07.

Presencia de las dimensiones de la normativa del MESCyT en los instrumentos de evaluación

| Nivel de presencialidad | DIMENSIONES | | | | | | | | | |
|-------------------------|-----------------------------------|------|---------------|------|----------------------------------|------|------------|------|------------|------|
| | Desarrollo Personal y profesional | | Sociocultural | | Conocimiento del sujeto educando | | Pedagógica | | Curricular | |
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| Presente | 8 | 38% | 0 | 0 % | 8 | 38% | 15 | 71% | 7 | 33% |
| Parcialmente presente | 7 | 33% | 10 | 48% | 10 | 48% | 6 | 29% | 8 | 38% |
| Ausente | 6 | 29% | 11 | 52% | 3 | 14% | 0 | 0 % | 6 | 29% |
| TOTAL | 21 | 100% | 21 | 100% | 21 | 100% | 21 | 100% | 21 | 100% |

Como podemos observar, la dimensión de desarrollo personal y profesional está presente de manera bien evidente en el 38% de los instrumentos, de forma parcial en el 33% y poco evidente en el 29% de los instrumentos.

En cuanto a la dimensión sociocultural, solo aparece en una de manera parcial en el 48% de los instrumentos y no aparece en el 52% restantes. De igual manera, en la dimensión del conocimiento del sujeto educando aparecen evidencias en el 38% de los instrumentos revisados, de manera parcial en el 48% y no aparece en el 14% instrumentos.

La dimensión pedagógica se puede observar en el 71% de los instrumentos de evaluación y de forma parcial en solo el 29% de estos instrumentos. Mientras que la dimensión curricular aparece bien clara en el 33% de los instrumentos, de manera parcial en el 38% y no aparece en 29%. En la tabla 6.05, se sintetizan estos resultados.

Es importante destacar, que la normativa presenta seis (6) dimensiones y que se ha dejado fuera de esta tabla la sexta: Dimensión de la Gestión Escolar, por establecer desempeño que solo corresponden al ejercicio de acciones desde el ámbito del ambiente en las escuelas, que no tienen porque estar evidenciados en el profesorado formador de maestros.

■ 6.03.2 Competencias presentes en los instrumentos

En cuanto a las trece (13) competencias que se plantean en la Normativa para la Formación de Docente de Calidad en la República Dominicana, estas se ven reflejadas en algunos de los instrumentos con discreta proporción. Es así, como la Asunción de manera crítica y reflexiva de los cambios que demanda la sociedad se puede observar en el 33% de los instrumentos, de manera parcial en el 24% y no se observan en el 43% de los instrumentos.

El Manejo de la diversidad es un aspecto que es ampliamente tratado como competencias a desarrollar en los futuros docentes. Esta competencia es prácticamente ausente en los instrumentos. Se puede observar parcialmente en el 52% de estos y no se observan en el 47.6% . Asimismo, en cuanto al Establecimiento de los vínculos positivos con otros agentes, se puede apreciar en el 38% de los instrumentos observados, parcialmente en el 38% y no se evidencian en el 24%.

Por otro lado, el Conocimiento de las características de los estudiantes para planificar tomando en cuenta sus intereses, es otra competencia que se plantea en la Normativa de formación de calidad. Esta se puede ver en el 38% de los instrumentos de evaluación del profesorado, de manera parcial en el 33% y no se aprecia en el 29% de los instrumentos. También Dominar todos los aspectos del currículo de la carrera se hace evidente en el 24% de los instrumentos, parcialmente están en el 33% y no se evidencian en el 43%.

Garantizar un clima y un ambiente de aprendizaje agradable es uno de los aspectos se las competencias que más se observa en los instrumentos. Este apartado se puede

encontrar de manera precisa en el 52% de los instrumentos, de manera parcial en el 24% y no aparece en el 24%. En contraposición con lo anterior se encuentra el ejercicio de un Liderazgo positivo, apareciendo esto solo en el 24% de los instrumentos, parcialmente visible en el 29 % y totalmente ausente en el 47.6%.

Por otro lado, también se encuentra la competencia vinculada con la Comunicación como una de las que más se pueden apreciar en los instrumentos. Se pudo registrar de forma bien precisa en el 57% de los instrumentos, de manera parcial en el 43%, Asimismo, el Dominio del cuerpo teórico y metodológico se pudo ver en el 81% de los instrumentos, de manera parcial en el 9.5 % y no fue visible, también, en ese mismo porcentaje.

Se espera que un docente tenga un gran dominio de las Didácticas especializadas que enseña. Este aspecto se evidenció muy claro en el 57% de los instrumentos, de manera parcial en el 24% de los instrumentos y no apareció en 19% de los instrumentos. En cuanto a las Prácticas reflexivas, este elemento no se evidencia de manera completa en los instrumentos; se encuentra de manera parcial en el 33% de los instrumentos y no se evidencia en 67% de los instrumentos.

Los Procesos de evaluación que hace el profesorado con sus estudiantes tiene indicadores bien claros para su valoración en el 52% de los instrumentos y parcialmente se ve en el 29% de los instrumentos y no se observa en 9.5% de los instrumentos.

Por último, la Tecnología es uno de los aspectos más valorados en los procesos de evaluación del profesorado. Esto se encuentra señalado como una competencia de la normativa en la que se espera que el profesorado sea capaz de utilizar diferentes escenarios tecnológicos. El 57% de los instrumentos registran este elemento en sus indicadores de manera clara y el 43% lo hacen de manera parcial.

Todos los resultados en relación a la presencia de las trece (13) competencias contenidas en la Normativa de Formación de Docente de Calidad se sintetizan a continuación en la Tabla 6.08.

Tabla 6.08*Presencia de las competencias en los instrumentos de evaluación*

| Competencias | Escala | | | | | | TOTAL | |
|---|--------------|-------|--------------|-------|-----------------|--------|-------|------|
| | Se evidencia | | Parcialmente | | No se evidencia | | N° | % |
| | N° | % | N° | % | N° | % | | |
| Asunción de manera crítica y reflexiva de los cambios que demanda la sociedad. | 7 | 33% | 5 | 24% | 9 | 43% | 21 | 100% |
| Manejo de la diversidad. | 0 | 0% | 11 | 52.4% | 10 | 47.6 % | 21 | 100% |
| Establecimiento de los vínculos positivos con otros agentes. | 8 | 38% | 8 | 38% | 5 | 24% | 21 | 100% |
| Conocimiento de las características de los estudiantes para planificar tomando en cuenta sus intereses. | 8 | 38% | 7 | 33% | 6 | 29% | 21 | 100% |
| Dominar todos los aspectos del currículo de la carrera. | 5 | 24% | 7 | 33% | 9 | 43% | 21 | 100% |
| Garantizar un clima y un ambiente de aprendizaje agradable. | 11 | 52.4% | 5 | 24% | 5 | 24% | 21 | 100% |
| Liderazgo positivo. | 5 | 24% | 6 | 29% | 10 | 47.6 % | 21 | 100% |
| Comunicación. | 12 | 57% | 9 | 43% | 0 | 0% | 21 | 100% |
| Dominio del cuerpo teórico y metodológico. | 17 | 81% | 2 | 9.5% | 2 | 9.5% | 21 | 100% |
| Didácticas especializadas. | 12 | 57% | 5 | 24% | 4 | 19% | 21 | 100% |
| Prácticas reflexivas | 0 | 0% | 7 | 33% | 14 | 67% | 21 | 100% |
| Procesos de evaluación. | 11 | 52.4% | 6 | 29% | 4 | 9.5% | 21 | 100% |
| Tecnología. | 12 | 57% | 9 | 43% | 0 | 0% | 21 | 100% |

Se puede observar en la Tabla 6.08, que las competencias que se plantean desde la Normativa de Formación de Docente de calidad en la República Dominicana, no se evidencian en su totalidad en los instrumentos que utilizan las universidades para evaluar el desempeño del profesorado.

■ 6.04. Resultados cuestionario aplicado a los Gestores de evaluación

■ 6.04.1. Resultados Cuantitativos

Una vez pasado el cuestionario por la prueba piloto, se procedió a la aplicación del instrumento a diez (10) gestores de las siete (7) universidades muestras. Estas indagaciones pudieron ofrecer las siguientes informaciones:

En relación a los años de experiencias en proceso de evaluación el 50% de los gestores dicen estar en un rango de entre 11–20 años y el 30 % en un rango entre 5-10 años y 20% tiene menos de cinco años de experiencia evaluando. La tabla con la cantidad en número y en porcentajes se pueden observar en la descripción de la muestra en el capítulo 5 referido a la metodología.

En cuanto a sus tareas fundamentales el 30% dice que participa en el diseño de la evaluación, el 20% solo aplica, el 10% hace diseño y aplicación, el 20% participa en el diseño, aplicación y análisis y el otro 10% se involucra solo en la tabulación y análisis; un 10 % hace todas las tareas mencionadas.

Tabla 6.09.*Tareas fundamentales de los gestores*

| Tareas | Cantidad | Porcentaje |
|---|-----------|-------------|
| Participa en el diseño de la evaluación | 3 | 30% |
| Solo aplica | 2 | 20% |
| Hace diseño y aplicación | 1 | 10 % |
| Participa en el diseño, aplicación y análisis | 2 | 20% |
| Tabulación y análisis | 1 | 10% |
| Hace todas las tareas mencionadas | 1 | 10% |
| Total | 10 | 100% |

En torno a quienes diseñan la evaluación, el 40% dice que la realiza un equipo integrado por diferentes departamentos, un 10% destaca que un equipo del departamento de evaluación y el 50 % dicen que otros.

Tabla 6.10.*Participantes en el diseño de la evaluación*

| Tareas | Cantidad | Porcentaje |
|---|-----------|-------------|
| Equipo integrado por diferentes departamentos | 4 | 40% |
| Departamentos de Evaluación | 1 | 10% |
| Otros | 5 | 50 % |
| Total | 10 | 100% |

Si se observa la Tabla 6.10, se puede apreciar que otros, tiene como respuesta la mitad del porcentaje. Al justificar esta última respuesta señalan que es responsabilidad de este diseño el Departamento de Calidad Académica y Departamento de Desarrollo

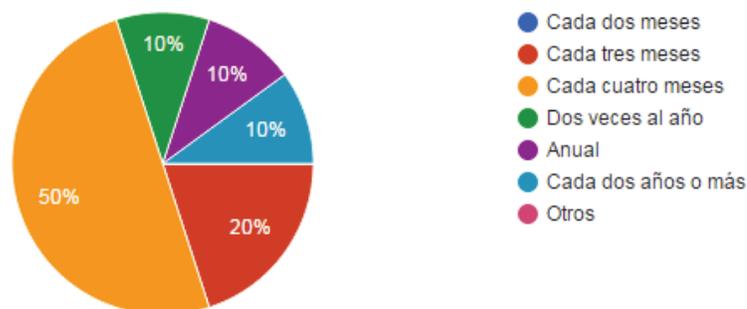
Académico, Unidad de Desarrollo Académico, Decanos, Directores de Escuelas Comisión compuesta por Director de la carrera de educación, director de investigación y dirección de desarrollo profesional, Comité permanente de evaluación encabezado por el vicerrector Académico y Departamento de Desarrollo profesoral.

El tipo de evaluación que se aplica es de 360 grados para el 30% de los gestores cuestionados y combinación de varias de las opciones de respuestas para el 70% al especificar esa respuesta señalaban los siguientes actores Estudiantes evalúan a los profesores, Profesores se autoevalúan, Directores de Escuelas evalúan a sus profesores, Profesor se evalúan entre ellos y, estudiantes y directores de la escuela evalúan a los docentes.

La periodicidad con que aplican las evaluaciones es cada cuatro meses para el 50 %, cada tres meses para el 20 % y un 10% los realizan cada dos meses, anual y dos veces al año respectivamente. Esto se puede observar con mayor precisión en la siguiente Figura.

Figura 6.01

Periodicidad en que se realiza las evaluaciones



Por otro lado, en cuanto a las dimensiones que se evalúan el 10 % dicen que el Desarrollo Profesional y personal; el 20% señala que la Pedagógica. El 70% señalan que evalúan combinación de varias.

Tabla 6.11.*Dimensiones que se evalúan*

| Tareas | Cantidad | Porcentaje |
|-----------------------------------|-----------------|-------------------|
| Desarrollo Profesional y Personal | 1 | 10% |
| Pedagógica | 2 | 20% |
| Combinación de varias | 7 | 70 % |
| Total | 10 | 100% |

Se puede apreciar en la Tabla 6.11 que un 70% de los gestores responden a que utilizan una combinación de varias dimensiones. Al solicitarles justificar esta decisión, destacan que evalúan la Orientación Inicial, Proceso de Aprendizaje, Cumplimiento de Normas Institucionales, Evaluación y Relaciones Humanas. Otras combinaciones que también realizan son las siguientes: Pedagogía, Gestión, Desarrollo Profesional y Personal; Pedagógica, Docencia, Conocimiento del sujeto educando; Pedagógica, Docencia, Desarrollo Profesional, Conocimiento del educando; Pedagógica, Docencia, Desarrollo profesional y conocimiento del sujeto educando y por último Docencia, Gestión, Pedagógica y Conocimiento del sujeto educando.

Por otro lado, los aspectos a tomar en cuenta en las competencias evaluadas son la investigación e innovación para un 10%, otras tales como la responsabilidad en el cumplimiento de las normas para otro 10% y la capacidad didáctica: metodología los recursos y la evaluación, el liderazgo y manejo de grupo en un 10%.

Tabla 6.12.

Competencias que se evalúan

| Tareas | Cantidad | Porcentaje |
|---|-----------------|-------------------|
| Investigación e innovación | 1 | 10% |
| Responsabilidad en el cumplimiento de normas | 1 | 10% |
| Capacidad didáctica: metodología los recursos y la evaluación, el liderazgo y manejo de grupo | 1 | 10 % |
| Combinación de otras opciones | 7 | 70% |
| Total | 10 | 100% |

En la Tabla 6.12, se puede observar que el 70% optó por la combinación de las opciones un porcentaje que resulta ser amplio. Al solicitárseles especificar éstas son las siguientes opciones que ofrecen: docencia universitaria, uso de herramientas tecnológicas y uso de recursos para el aprendizaje; personales, y uso de herramientas tecnológicas.

En cuanto a las tareas que realiza el docente y que se evidencian en las competencias del profesorado evaluado, se les ofrecieron a los gestores las siguientes opciones: en la interacción con sus estudiantes, Planificación de la docencia, Mediación del aprendizaje, Tutoría, Evaluación de los aprendizajes, Participación en las actividades docentes y Vinculación con la sociedad. En relación a esto, el 10% dice que toma en cuenta la planificación de la docencia, 20% combinación de todas las anteriores y el 70% dice que combinación de algunas de las opciones de respuestas.

Tabla 6.13.*Tareas de los docentes evidencias en las competencias evaluadas*

| Tareas | Cantidad | Porcentaje |
|--|-----------------|-------------------|
| Planificación de la docencia | 1 | 10% |
| Combinación de todas las anteriores | 2 | 20% |
| Combinación de algunas de las anteriores | 7 | 70 % |
| Total | 10 | 100% |

En relación a esas combinaciones, los gestores las han organizado de las siguientes maneras:

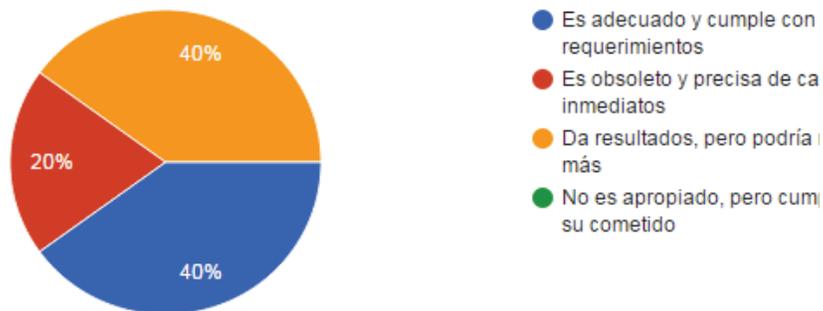
- Interacción con sus estudiantes, Planificación de la docencia, Mediación del aprendizaje, Evaluación de los aprendizajes;
- Planificación de la docencia, mediación del aprendizaje, evaluación de los aprendizajes; Interacción con sus estudiantes, planificación de la docencia, mediación del aprendizaje, evaluación de los aprendizajes;
- Interacción con los estudiantes, mediación del aprendizaje, evaluación de los aprendizajes; mediación de aprendizaje, evaluación de los aprendizajes, interacción con sus estudiantes y la evaluación de los aprendizajes, planificación de la docencia.

Por otro lado, otro elemento que se les solicita a los gestores es valorar es el formato de los instrumentos. Estos instrumentos se aplican en la plataforma en línea de la institución para el 70% y con instrumentos impresos para el 30%.

Tabla 6.14.*Aplicación de los instrumentos*

| Formato de aplicación | Cantidad | Porcentaje |
|-----------------------|-----------|-------------|
| Plataforma en línea | 7 | 70% |
| Instrumentos impresos | 3 | 30% |
| Total | 10 | 100% |

En cuanto a la pertinencia del formato es adecuado y cumple con los requerimientos para el 40%; es obsoleto y precisa de cambios inmediatos para el 20% y da resultado, pero podría mejorarse más para el 40%.

Figura 6.02.*Pertinencia del formato aplicado*

La sistematización de la recogida de datos la realiza un equipo del departamento de evaluación para el 50 %; un equipo integrado por diferentes departamentos para el 10% y de otra manera para el 40 %.

Tabla 6.15.*Participantes en la sistematización de la recogida de datos*

| Participantes | Cantidad | Porcentaje |
|--|-----------|-------------|
| Un equipo del departamento de evaluación | 5 | 50% |
| Un equipo integrado por varios departamentos | 1 | 10% |
| De otra manera | 4 | 40% |
| Total | 10 | 100% |

Si se observa la Tabla 6.15, se puede estimar que un porcentaje muy alto, tienen otros actores que participan en el proceso de sistematización. Esta última respuesta se encuentra especificada de la siguiente manera: Departamento de Calidad Académica y Departamento de Desarrollo Académico; Unidad de Desarrollo Académico, Decanos, Directores de Escuelas y Desarrollo profesional realiza toda la parte operativa Departamento de, Planificación diseña la base de datos.

En cuanto a cuándo el profesorado conoce los resultados, el 70% dice que en un periodo posterior a las cinco (5) semanas, un 10% entre una a dos semanas y el 20% en un periodo de tres (3) a cinco (5) semanas.

Tabla 6.16.*Cuando se conocen los resultados*

| Tiempo | Cantidad | Porcentaje |
|-------------------------------------|-----------|-------------|
| Posterior a las cinco (5) semanas | 7 | 70% |
| De tres (3) a las cinco (5) semanas | 2 | 20% |
| Entre una (1) a dos (2) semanas | 1 | 10% |
| Total | 10 | 100% |

Asimismo, quienes aportan información para la evaluación docente son los coordinadores, pares y los estudiantes para el 30%; los coordinadores y estudiantes para el 30% y el 40% dicen que otros.

Tabla 6.17.

Informantes de la evaluación

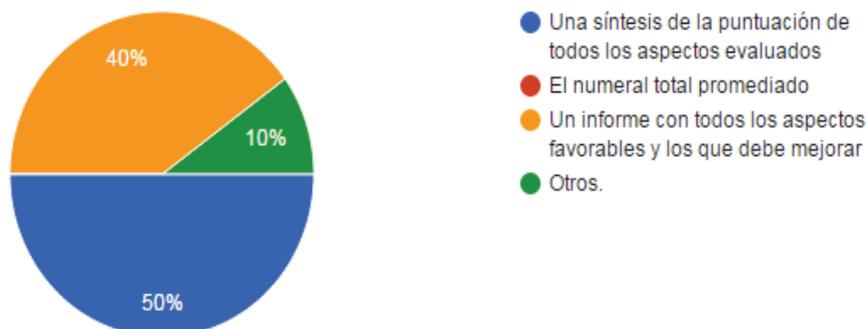
| Informantes | Cantidad | Porcentaje |
|-----------------------------|-----------|-------------|
| Coordinadores y pares | 3 | 30% |
| Coordinadores y estudiantes | 3 | 30% |
| Otros | 4 | 40% |
| Total | 10 | 100% |

Se estima en la tabla 6.17 que el 40% tienen otros informantes o combinaciones. Al respecto los gestores los desglosan de la siguiente manera: Supervisor, docente y estudiantes; Docentes y estudiantes y por último, Supervisor, Docente, Estudiante y los Pares.

Los resultados se le comunican al profesorado de manera individual fue la respuesta que dieron el 100% de los gestores. Se le envía estos resultados por correo interno en línea en el 50% de las instituciones y por comunicación impresa en el 50 % de los casos. Por otro lado, el tipo de información que se le comunica es una síntesis de la puntuación de todos los aspectos evaluados para el 50 %, un informe con todos los aspectos favorables y los que debe mejorar en un 40% y otro en un 10 %; en este otro. El gestor que selecciona esta última opción justifica que, los resultados se les entregan a los maestros después de procesada con una carta y que luego se archiva en su expediente. El porcentaje de la manera de comunicar esos resultados se puede evidenciar de manera más precisa en la Figura 6.03.

Figura 6.03.

Forma de comunicar los resultados



El uso que se les da a los resultados de la evaluación es que se diseñan procesos formativos tomando en cuenta las necesidades reflejadas; para el 10%; no tienen ninguna repercusión y para otro 10% otras opciones. En cambio, para el 40%; se ofrecen incentivos a los que tienen mayores puntuaciones.

Tabla 6.18.

Uso que se les da a los resultados de la evaluación

| Acción | Cantidad | Porcentaje |
|---|-----------|-------------|
| Se diseñan procesos formativos tomando en cuenta las necesidades. | 4 | 40% |
| No tiene ninguna repercusión | 1 | 10% |
| Otros | 1 | 10% |
| Se ofrecen incentivos | 4 | 40% |
| Total | 10 | 100% |

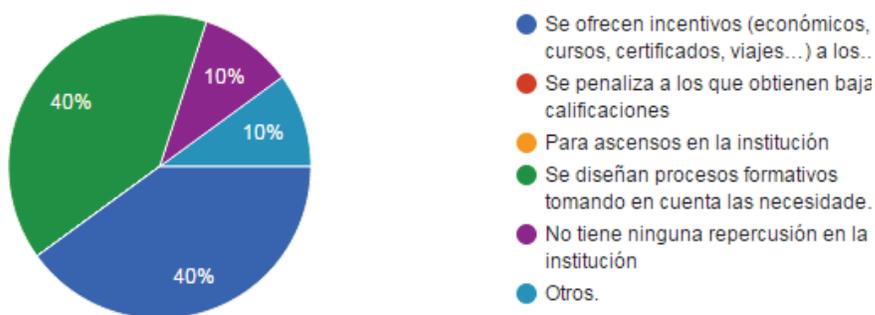
Al seleccionar la respuesta sobre los incentivos, se les solicita a los gestores que especifiquen el tipo de incentivos, los cuatro (4) gestores responden en el siguiente orden: las decisiones del tipo de premiación la toman los directores de escuelas; los docentes que

pasan en su puntuación de más de 90 entran al programa de altos potenciales; los de puntuaciones más altas son los que en el futuro sustituyen a los directores que se van, o ser mentores y son a los que se favorecen con becas y viajes; reciben reconocimiento público con un certificado y un bono, reciben certificados y reconocimientos

Por otro lado, el gestor que señala otro (10%) y destaca que cuando los resultados son excelentes, se toman decisiones con relación a la mejora del salario y que, aunque eso se decide desde la junta administrativa, cuando se decide el aumento salarial unas de las condiciones están dadas por los resultados de evaluación. Además, señala que cuando los resultados no son favorables, se llama al docente, se reúnen con este y se le disminuye la carga académica del cuatrimestre.

Figura 6.04.

Toma de decisiones a partir de los resultados



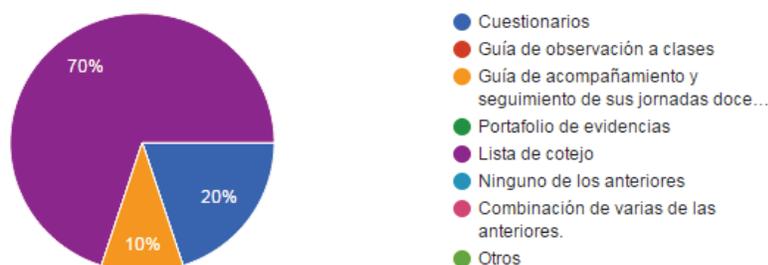
Por otro lado, era relevante saber quiénes son los tomadores de decisiones en las universidades a partir de los resultados de la evaluación. En este sentido, se destaca que los directores de las carreras son los que toman las decisiones a partir de los resultados de la evaluación de acuerdo al 50% de los gestores cuestionados, los docentes para el 10% y otros para el 40%.

Tabla 6.19.*Tomadores de decisiones*

| Sujetos | Cantidad | Porcentaje |
|------------------------|-----------|-------------|
| Directores de carreras | 5 | 50% |
| Docentes | 1 | 10% |
| Otros | 4 | 40% |
| Total | 10 | 100% |

Según lo que se observa en la Tabla 6.19, al referirse a otros los gestores señalan a Escuela Académica, el Departamento de Desarrollo Académico y Recursos Humanos; un Comité de evaluación con la Unidad de evaluación y la Junta Administrativa.

En cuanto a los instrumentos que utilizan las universidades para evaluar a sus profesores el más utilizado es la lista de cotejo para el 70% de las respuestas, guía de acompañamiento y seguimiento para el 10% y cuestionarios para el 20%.

Figura 6.05.*Instrumentos utilizados en los procesos de evaluación*

En cuanto a los obstáculos y problemas que más se les ha presentado en el proceso de evaluación es que la institución no tiene los recursos tecnológicos adecuados para el 20%; los estudiantes manifiestan incomodidad al evaluar a sus docentes para el 10%; los docentes no se sienten motivados con ella para el 30%, no se toman decisiones a partir de los resultados 10%, para ninguno de los anteriores 10% y otros para el 20 %.

Tabla 6.20.

Obstáculos que se les presentan al evaluar

| Obstáculos | Cantidad | Porcentaje |
|---|-----------------|-------------------|
| Inexistencia de recursos tecnológicos adecuados | 2 | 20% |
| Los estudiantes no se sienten cómodo al evaluar | 1 | 10% |
| Los docentes no se sienten motivados | 3 | 30% |
| No se toman decisiones a partir de los resultados | 1 | 10% |
| Ninguno de los anteriores | 1 | 10% |
| Otros | 2 | 20 |
| Total | 10 | 100% |

Refiriéndose a los otros, los gestores señalan que la evaluación es muy larga; tiene un carácter obligatorio, poca objetividad de parte de los estudiantes al evaluar a sus docentes y que debe ser actualizada para los nuevos estándares para la formación docente. Por otra parte, señalan que te puede hacer fracasar si la data no está bien. “Si por ejemplo te salen profesores que ya no trabajan aquí o estudiantes que ya no son tus estudiantes. La data tiene que estar muy limpia”.

Figura 6.06.

Obstáculos y problemas presentados



En cuanto a los beneficios que ofrece el sistema de evaluación de la universidad, un 30% de los gestores dicen que es beneficiosa porque se involucran diferentes sectores de la institución; un 20% señala que se registra con mucha precisión las competencias y desempeño de los docentes, un 10% porque ésta revierte en un buen programa de formación docente y el 40% seleccionó la opción otros.

Tabla 6.21.

Razones de los beneficios de la evaluación

| Obstáculos | Cantidad | Porcentaje |
|---|-----------------|-------------------|
| Se involucran diferentes sectores de la institución | 3 | 30% |
| Se revierte en un buen programa de formación docente. | 1 | 10% |
| Se registra con mucha precisión las competencias y desempeño de los docentes. | 2 | 20% |
| Otros | 4 | 40% |
| Total | 10 | 100% |

Como se aprecia en la Tabla 6.21, la selección de otro tiene un alto porcentaje.

Las especificaciones que dieron a esos otros fueron las siguientes: que todos los semestres se obtienen información de los profesores, directamente de los alumnos; que es virtual, lo que facilita su aplicación, tabulación y el poder hacer llegar los resultados a los implicados, que tiene el otorgamiento de premios. Además, señalaron que las ventajas que tienen es que da una panorámica de la situación en general del comportamiento académico en el proceso de aprendizaje de los profesores y el enfoque de las fortalezas y debilidades manifestadas en el acto académico; que se reciben premiaciones si los resultados son buenos y que se está trabajando en este momento para mejorar el sistema de información.

En referencia a cada cuanto tiempo es que se revisa el sistema de evaluación un 10% dice que todos los años; el 20% que cada dos años y el 30% que cada 3 años. Mientras que el 40% destaca que no se ha revisado desde hace más de tres años.

Tabla 6.22.

Periodicidad de revisión del sistema de evaluación

| Tiempo | Cantidad | Porcentaje |
|--|-----------------|-------------------|
| Todos los años | 1 | 10% |
| Cada dos años | 2 | 20% |
| Cada tres años. | 3 | 30% |
| No se ha revisado desde hace más de tres años. | 4 | 40% |
| Total | 10 | 100% |

En ese mismo aspecto, las personas encargadas de hacer esa revisión es el departamento de evaluación según el 10%; un equipo integrado por varios departamentos de la institución de acuerdo al 60% de las respuestas y otros para el 30%.

Tabla 6.23.

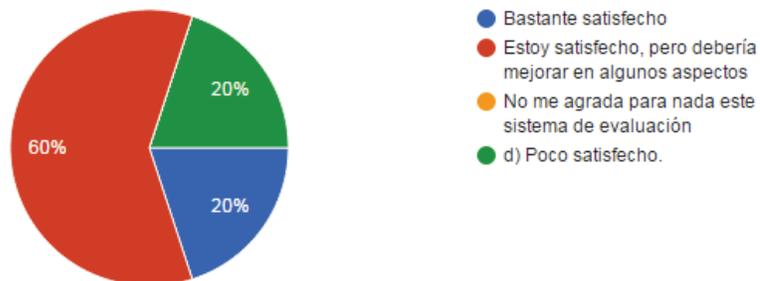
Responsables de revisar sistema de evaluación

| Responsables de revisar | Cantidad | Porcentaje |
|--|-----------------|-------------------|
| Departamento de evaluación | 1 | 10% |
| Un equipo integrado por varios departamentos de la institución | 6 | 60% |
| Otros | 3 | 30% |
| Total | 10 | 100% |

Un 30 % ha elegido otras instancias como las responsables de revisar el sistema de evaluación. Estos otros son: Dirección Académica de Calidad y Desarrollo Académico; Consejo Académico, Director de Desarrollo Profesional y Director de Planificación Directores de cada una de las escuelas.

Asimismo, la revisión de ese sistema de evaluación se hace para hacer cambios y adecuaciones según el 60 % de las respuestas de los gestores, para cumplir con la normativa del MESCyT de acuerdo al 10 %; y otras razones para el 30%. Estas razones son que se revisa para adecuar la extensión de la prueba, el contenido, las dimensiones evaluadas y las personas a quienes estará dirigida y en base al diseño curricular y a su correspondencia con el Plan Estratégico Institucional.

Por último, el nivel de satisfacción con el sistema de evaluación es bastante para el 20% de los gestores; poco satisfecho para el 20% y satisfacción, pero con el señalamiento de que debería mejorar en algunos aspectos para el 60%. Las causas por las cuales consideran poco satisfecho es porque se realiza de manera manual y hace que se tarde mucho en obtener los resultados.

Figura 6.07.*Nivel de satisfacción con el sistema de evaluación*

A partir de los resultados de la aplicación de los instrumentos a los gestores de la evaluación, se puede apreciar la mitad de los gestores y tiene más de diez años de experiencia diseñando evaluación profesoral, lo que significa que están más que implicados en este proceso por lo que pueden aportar informaciones precisas sobre este tipo de valoración. Se pudo observar que todos han estado involucrados en la evaluación ya sea en tareas fundamentales, en diseño o en aplicación de esta.

Se puede evidenciar también que diseñan el sistema de evaluaciones en colaboración con otros departamentos como el Académico, Desarrollo Profesional o Departamento de Calidad. Además, de acuerdo a estos gestores, directores, profesores y estudiantes participan en roles distintos en el proceso de evaluación.

El tiempo en que se aplican las evaluaciones parecen no coincidir en varias universidades, ya que se puede apreciar que varían estos periodos: trimestral, bimensual, semestral y anual.

En torno a las dimensiones que evalúan son muy similares en las distintas universidades. Se observa que las vinculadas con la Pedagogía y Conocimiento del educando;

a esta se le agrega el uso de las herramientas tecnológicas. También es evidente que la mayoría aplican los instrumentos de manera digital, a través del uso de una plataforma.

Es notorio cómo coinciden los gestores de todas las universidades en considerar obsoleto el formato de los instrumentos de evaluación. El conocimiento de los resultados de la evaluación se da en menos de cinco semanas, de acuerdo a todos los gestores, lo que implica que es un periodo corto para que los profesores conozcan informaciones sobre sus valoraciones y son los superiores quienes comunican estos datos. También se observa la coincidencia de todos los gestores cuando señalan que se le comunica al profesorado de manera individual sus resultados.

Otro aspecto relevante a destacar tiene que ver con la utilidad que se les da a los resultados, observando, de acuerdo a los resultados, que se usan para diseñar procesos formativos a partir de las necesidades evidenciadas en las evaluaciones, también para ofertar incentivos, como premiaciones, reconocimientos y ascensos. Se evidencia un bajo nivel de mejora salarial a partir de los resultados. Estos incentivos mencionados son importantes como parte de las toma de decisiones oportunas derivadas de las evaluaciones.

Se pudo ver cómo, de acuerdo a los gestores, la lista de cotejo es el instrumento más utilizado para evaluar a los profesores; mientras que los obstáculos y problemas que se presentan para que los docentes completen estos instrumentos se encuentran en respuestas muy divididas, como asunto tecnológico, la poca motivación y la no toma de decisiones de la universidad a partir de los resultados. Este último aspecto, aunque se presenta en un porcentaje bajo, se contradice con la pregunta anterior en la que los gestores dicen los tipos de incentivos que ofrecen a manera con evaluación positiva.

En las respuestas de los gestores también se pueden ver cómo ellos enfatizan en otros aspectos que también se constituyen en obstáculos para la realización de las evaluaciones de los profesores como son la extensión del instrumento y la necesidad de adaptarla a los nuevos estándares de la formación. Este señalamiento último evidencia que los propios gestores ven la necesidad de adaptar los instrumentos de evaluación a los procedimientos establecidos para la formación de docentes.

La recogida de información de los gestores permitió ver que encuentran en sentido general que los instrumentos facilitan las informaciones que la institución requiere de los docentes y que es fácil tabular esos datos. Se entiende que a partir de la aplicación de los instrumentos de evaluación, las universidades pueden tener una visión del comportamiento académico del personal docente. Por otro lado, también se puede observar que aunque la mayoría de los gestores señalan que se hacen cambios y adecuaciones al sistema de evaluación, el periodo de revisión de ese procedimiento es largo para la gran mayoría de las universidades. Esta situación debe ser considerada crítica, pues implica que no se han estado realizando las mejoras requeridas para un proceso de valoración más acorde con las necesidades del momento.

Por último, se observó en las respuestas que dan los gestores, como el nivel de satisfacción con el sistema de evaluación es bajo; ya que aunque muchos dicen sentirse satisfecho en un primer apartado sugieren en otro hacer cambios y mejoras del sistema, lo que podría traducirse a un nivel de satisfacción no muy alto.

■ 6.04.2 Resultados Cualitativos

El mismo cuestionario aplicado a los Gestores de la evaluación contiene 6 preguntas abiertas de manera que se recogen informaciones cualitativas que pueden, además,

triangularse con los datos cuantitativos. Estos ítems procuran recabar informaciones acerca del nivel de satisfacción de los docentes del sistema de evaluación; los aspectos que más les agradan, lo que cambiarían e incluirían, procedimientos para la recogida de datos y por último, si se cuenta con un plan de mejora a partir de los resultados.

a. Nivel de satisfacción del profesorado con el sistema de evaluación, según los gestores

Al cuestionarse a los gestores acerca de si consideraban si el profesorado se siente satisfechos con el sistema de evaluación que se le aplica, el 80% de los ellos responden que entienden que sí, porque esta evaluación va articulada con el perfil de un docente ideal, que se ajusta a los estándares de la institución; además, las competencias actuales a las que se apegan la institución. Por otro lado, también señalan esta pregunta, de manera positiva, es decir, que los docentes están satisfechos porque los resultados reflejan sus avances y porque hasta el momento no se han recibido quejas al respecto.

Uno de los gestores destaca lo siguiente:

“Considero que están satisfechos, porque se favorecen con becas, viajes y cursos a los que obtienen altas calificaciones. Con ellos vamos haciendo un listado por facultad y cuando llega una beca para la facultad tal, se buscan en esos potenciales el que tenga la nota más alta”. (G6)

Opuesto a lo anterior, el 20% de los gestores señalan que creen que no están satisfechos, ya que deben llenarlos de manera manual y porque no se realiza con todos los recursos que deberían usarse. Mientras otro gestor dice que los docentes se sienten satisfechos, aunque exista un porcentaje significativo de maestros que hay que motivarlos para que se evalúen y que están satisfechos porque no ponen objeción para ser evaluado.

b. Lo más valioso del sistema de evaluación

En cuanto a lo que más les agrada de este sistema de evaluación del profesorado, cada gestor señaló aspectos diferentes. Estas razones son las siguientes: la evaluación se encuentra en la plataforma virtual de la universidad, lo que facilita los procesos y antes de finalizar el semestre los estudiantes y el director de la escuela deben completar la evaluación; que los resultados sirven para premiaciones anuales de los profesores; que se puede hacer con rapidez gracias al sistema automatizado; que hay una preparación previa a la aplicación de los instrumentos.

También se afirma, como aspecto agradable del sistema, que se capacita a un grupo de personas para aplicar la evaluación en los estudiantes; que está sujeta a mejora, pues se está tratando de ajustarla de acuerdo a la nueva normativa; que los profesores la realizan sin problema y que se realiza de manera sistemática en cada periodo. Por otro lado, se señala que lo que más le agrada es que se visualiza distintas perspectivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje brindando grandes aportes para la calidad educativa.

Al respecto algunos gestores afirman:

“Es en línea, lo que facilita la recogida y tabulación de información”. (G9)

“Permiten obtener información de la percepción de los actores involucrados sobre cada uno de ellos”. (G10)

c. Modificaciones que harían al sistema de evaluación

En relación a lo que cambiaría de este sistema de evaluación cada uno de los gestores señalan elementos distintos. Dentro de estas modificaciones destacan que este

proceso debería incluir a más sujeto, porque una mirada desde el director y los estudiantes no es suficiente. Además, que podría ser oportuno tener evaluación entre pares y autoevaluación también, y que pudiera estar más acorde con el Plan Estratégico. Otros aspectos que señalan es que debería implementarse más capacitaciones al personal docente, antes de aplicársele la evaluación. También, destacan que en vez de hacerse de manera manual se pueda realizar más automáticamente; hacerla con mayor frecuencia y no esperar tanto tiempo para llevarla a cabo; además que sea más dinámica, preciso y más automática; que participen más personas en el proceso de diseño y aplicación y que la sea más dinámica a través de la integración de otros departamentos.

En ese mismo sentido, otros gestores dicen:

“No le cambiaría nada, porque arroja de manera precisa las fortalezas y debilidades del profesorado”. (G8)

“Cambiaría la frecuencia con que se aplica”. (G9)

“Dar mejor uso a la información obtenida para toma de decisiones relacionadas con los programas hacia los docentes”. (G10)

d. Inclusiones que harían al sistema de evaluación

Otra de las preguntas que se realiza a los gestores tiene que ver con sus consideraciones sobre aspectos que podrían incluirse en un sistema de evaluación de desempeño que evalúe competencias del profesorado universitario. Las respuestas a estas preguntas fueron diferentes por cada uno de los gestores. Sus respuestas son: incluir aspectos más

relacionados con el perfil del docente universitario, como es la investigación y la publicación en revistas, que podría evaluarse además las innovaciones y la creatividad del docente en el desarrollo de su docencia.

“Debería incluirse acciones propias del perfil del docente universitario, como son la investigación y la extensión”. (G3)

También, otros de los elementos que también se señalan fueron:

“Más actividades que evidencien competencias de los docentes en sus actividades en el aula, el trabajo creativo que hacen los docentes en el aula y las investigaciones que realizan”. (G4 G6)

“Una parte más formativa y menos mecánica” (G8)

“Visitas periódicas a las aulas, como una especie de acompañamiento”. (G7 y G9)

Por último, solicitan incentivos a los docentes y actividades de investigación donde se involucre a los alumnos.

e. Procedimientos para la recogida de los datos de las evaluaciones en las universidades

Este cuestionario se aplica a diez (10) gestores, que están distribuidos en las siete (7) universidades de la muestra. Es por ello que, al referirse la siguiente respuesta a los procedimientos de la recogida de las informaciones, se presenta a continuación por universidades y no por gestores. Es así como para el procedimiento de la recogida de datos, hay similitudes en algunas instituciones.

En este sentido, en la U1 se suben los instrumentos a través de plataforma virtual, luego que han sido aprobados por los Departamentos de Calidad Académica y Desarrollo Académico con la aprobación del Rector y los Vicerrectores. Luego los estudiantes y los directores proceden a llenar las evaluaciones en la plataforma virtual. En la U2 se diseñan los instrumentos de evaluación; se realiza la recogida de datos a través de una plataforma, se tabulan por el sistema. Luego los Directores de Escuelas se reúnen con cada uno de los profesores y les dan a conocer los resultados de las evaluaciones. Se premian a los que tiene más alta puntuación, se orientan para la participación en talleres y cursos a quienes se les han detectado debilidades.

Por otro lado, para la U3, primero se diseña el procedimiento e instrumento por la Unidad de Evaluación y Desarrollo Docente, segundo se aprueba por la Vicerrectoría Académica; tercero se da a conocer a todos los participantes del proceso de evaluación; cuarto se notifica la fecha de inicio y término de la evaluación (hay un proceso de divulgación) y por último, se aplica la evaluación. Mientras que, en la U4, un maestro es evaluado en todas las asignaturas que imparte; luego se realiza una autoevaluación en base a una sola de las asignaturas que imparte; más adelante un compañero lo evalúan en una sola asignatura (pares) y por último los estudiantes evalúan en cada asignatura al profesor correspondiente.

El proceso seguido en la U5 consultada es que el Departamento de Desarrollo profesoral y el de Planificación realizan toda la parte operativa de la evaluación. Esta base de datos lo diseñan el Departamento de Planificación Institucional. La evaluación se pasa, entonces de manera virtual. Se pone un enlace en el portal y todos los evaluadores tienen acceso a este. Se anuncia la fecha y se pone una aplicación automática en la cual se señala un periodo para la entrega. Y al cierre se comienza a tabular. Los indicadores están desde excelentes que es máximo, hasta deficiente que es la mínima.

Por último, las U6 y U7, los estudiantes eligen a los docentes, de las asignaturas que llevan, que quieren evaluar. Entonces, seleccionan una sola en la base de datos para evaluar a ese docente. Los supervisores evalúan en una sola asignatura pensando en los aspectos generales de ese docente. Se realiza una evaluación de pares que es elegido por el docente que se va a evaluar. Los docentes se hacen una autoevaluación. Se procede a orientar a los involucrados en torno a los procesos de la evaluación, se entregan los instrumentos, se aplican, se tabulan las informaciones, se genera un informe y se entregan los resultados.

Se puede apreciar en la aplicación de los cuestionarios a los gestores que las universidades siguen procedimientos similares en torno a la evaluación del profesorado, principalmente en la manera en que recogen las informaciones. Es común en las siete universidades que los instrumentos de evaluación pasen primero por un proceso de revisión y aprobación de parte de diversas autoridades, antes de llegar a los involucrados en el proceso. En algunas universidades esas revisiones las hacen los Departamentos Académicos, Desarrollo Profesional y/o Vicerrectoría.

Hay un proceso de divulgación del sistema de evaluación que es muy común en las universidades, previo a la aplicación de los instrumentos. Por otro lado, se evidencia en común la aplicación de instrumentos de autoevaluación y de evaluación por parte del estudiantado; siendo menos común la evaluación por pares. Aunque en 6 universidades es común que los estudiantes evalúen a los profesores que se les asignan y que les imparten asignatura en el presente cuatrimestre, una de las universidades da la opción al alumnado para que seleccione el docente que quiere evaluar, un aspecto poco común en este proceso.

No obstante a seguir procedimientos parecidos para evaluar al profesorado, cada universidad tiene además sus particularidades, tomando en cuenta políticas institucionales.

Lejos de verse esto como una limitación, podría tener una mirada positiva en virtud de que cada una impregna su sello personal al proceso. Sin embargo, si desde la Normativa se están planteando los mismos programas de estudios para todas las universidades, quizás podría ser pertinente unificar algunos procedimientos de evaluación tales como el tiempo de aplicación, competencias a evaluar, procesos para su diseño y revisión.

f. Plan de mejora a partir de los resultados de evaluación

Una vez analizado los procedimientos que se llevan a cabo para la realización de la evaluación del profesorado en las universidades, es relevante conocer si la evaluación genera un plan de mejora a partir de los resultados. En este sentido, uno de los gestores afirma que se han ofrecido talleres y capacitaciones, pero no tiene realmente un plan de mejora diseñado para tales fines. También destaca otro que, en función de los resultados de la evaluación se les orienta a los profesores con bajas calificaciones a tomar cursos y se les aconseja sobre cuáles los cursos.

Una opinión más amplia la encontramos en la siguiente respuesta:

“Se le pide opinión al docente si él considera que hay algún otro curso que pudiera ayudarlo a mejorar su desempeño. Si vemos que pone curso general que nada tiene que ver con sus necesidades, puede ser que lo planeemos, pero debe ser un curso específico tomando en cuenta esas necesidades detectadas en su evaluación”. (G3)

Contrario a las respuestas anteriores, otros gestores dicen que los talleres en sí no obedecen a un plan de mejora propiamente dicho y que por lo tanto la institución no ha realizado ninguno. Además, destacan que no se ha hecho propiamente un plan de mejora, pero si se han ofrecido capacitaciones en base a las necesidades detectadas.

A MODO DE CIERRE

En esta Primera Parte de la Investigación se puede observar que se aplicaron tres instrumentos: una lista de control para analizar la *Normativa de Formación de Docente de Calidad de la República Dominicana*; una guía de valoración de los instrumentos que utilizan las universidades para evaluar al profesorado y un cuestionario a los Gestores del proceso de evaluación.

A partir de este proceso se señala que la Normativa, aunque tiene aspectos que están vinculados con el desarrollo profesional, carecen de elementos relacionados directamente con la evaluación del desempeño docente. No obstante a lo anterior, se encuentra presente en este documentos informaciones que pueden servir de referentes para el diseño del sistema de evaluación como son la responsabilidad del docente profesional con la formación continua y el desarrollo en habilidades en el uso de la tecnología; además de las seis dimensiones de formación que también podrían estar articuladas con las dimensiones de evaluación. Estas dimensiones son: Desarrollo Personal y profesional, Sociocultural, Conocimiento del Sujeto Educando, Pedagógica, Curricular y Gestión Escolar.

Aunque la Normativa no describe directamente cómo se evaluará al formador de docentes, se establece desde ella el compromiso de elaboración, a futuro, de indicadores que faciliten a las instituciones formadoras llevar a cabo este proceso, lo que podría ser una oportunidad para la revisión y la mejora del sistema de evaluación que ya poseen las universidades. Se exige también dentro del documento evaluar periódicamente el programa de estudio, lo que implicaría también evaluar quienes lo desarrollan. De la misma manera, que se constituye en una gran desafío contar con profesores de alto nivel, como lo plantea este estamento legal, para desarrollar competencia en los estudiantes, lo que podría también estar vinculado con proceso de evaluación.

A pesar de lo planteado con anterioridad, se concluye que la *Normativa de Formación de Docente de Calidad de la República Dominicana* no ofrece pautas directas orientadas al proceso de evaluación del formador de formadores, por lo se hace necesario revisar y adecuar los sistemas de evaluación de las universidades para que se encuentren más articulados con este documento que rige el sistema de formación.

En cuanto a la revisión de los instrumentos de evaluación que utilizan las universidades para evaluar al profesorado, se pudo observar a través de la revisión con la guía de valoración que tienen elementos muy en comunes, como es la manera en que explican los procedimientos para su aplicación, en la claridad en su lenguaje, el formato para dar las respuestas y el planteamiento del objetivo de la evaluación.

La mayor diferenciación en estos instrumentos tiene que ver con la cantidad de ítems que poseen y las dimensiones que evalúan. Al triangulizar las dimensiones presentes en los instrumentos con las planteadas en la Normativa de Formación de Docente de Calidad, se pudo observar que algunas están más presentes que otras, como son las Pedagógicas y Conocimiento del sujeto educando; siendo las de mayor ausencia la Sociocultural. Esto lleva a repensar la necesidad de retomar esta última dimensión desde la evaluación universitaria, articulándola con el componente de Extensión, aspecto que también debe ser valorado en un profesor universitario.

También se realizó una triangulación de los instrumentos con las 13 competencias establecidas en la Normativa, observándose al respecto que algunas de ellas se encuentran con una presencia relevante dentro de los instrumentos como son: el establecimiento de vínculos positivos, la garantía de un clima de calidad para el aprendizaje, la comunicación, los procesos de enseñanza y aprendizaje y el dominio del cuerpo teórico y metodológico. Esta última, fue la competencia con mayor nivel de presencia en los instrumentos,

con 81%, lo que hace un llamado de atención al valor que les dan las universidades al manejo especializado de sus áreas de parte de los docentes.

Se pudo estimar, además, una diversidad en las respuestas sobre la presencia de algunas competencias en el instrumento y que se plantean desde la normativa, siendo estas evidenciadas con menor proporción en los instrumentos de las universidades. Dentro de estas competencias se encuentran: el ejercicio de un liderazgo positivo y las prácticas reflexivas. Ambas competencias, si son considerados relevantes dentro del proceso de formación, también deberían ser consideradas dentro de los indicadores de evaluación del profesorado.

En esta primera parte de la investigación, se indaga sobre los procedimientos que tienen las universidades para diseñar sus sistemas de evaluación. Estas informaciones se pudieron recopilar de manera precisa a través de las voces de los gestores de este proceso. En este sentido, se pudo apreciar que de manera general hay una amplia experiencia diseñando o revisando las evaluaciones, reflejado esto en lo más de diez años que tienen participando de esta actividad. También se evidenció el trabajo colaborativos que existe entre los departamentos para diseñar este sistema de evaluación.

Aunque, de acuerdo a las respuestas de los gestores, se observó semejanzas en algunas de las dimensiones de evaluación del profesorado; también desde esta parte del levantamiento se pudo ver diferenciadores reflejado esto en el porcentaje distinto que les dedican las universidades a competencias como la tecnológica, la diversidad y los aspectos socioculturales.

El uso que les dan a los resultados de la evaluación también difiere un poco entre las universidades al observarse que algunas ofrecen cursos formativos a los docentes con debilidades, dan premiaciones y reconocimientos; mientras que una minoría hace

mejoras salariales a los docentes que han sido evaluados de manera positiva. Esta última información entra en contraposición con otras de las respuestas ofrecidas por los gestores, aunque en porcentaje bajo, al señalar que uno de los obstáculos que tienen los docentes con la evaluación es la falta de motivación para completarlas, ya que no se toman decisiones a partir de los resultados. Esta última respuesta se puede vincular con los niveles de satisfacción que tienen los docentes de la manera en que los perciben los gestores.

A la luz de los principales hallazgos encontrados en esta Primera Parte de la investigación, se puede señalar que fue posible conocer a profundidad sobre el sistema de evaluación de los formadores de docentes en las siete universidades consultadas; lo que ha permitido tener una panorámica del proceso que se lleva a cabo y concluir que estas instituciones tendrían que hacer ajustes en sus sistemas de evaluación para que pueda estar articulado con la Normativa de Formación de Docente de Calidad.

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA SEGUNDA FASE:

En esta segunda fase de la investigación se procura saber los procedimientos para la aplicación de la evaluación del profesorado, el nivel de satisfacción de cada uno de los actores involucrados y las acciones que se llevan a cabo a partir de los resultados. Para ello se aplican tres cuestionarios, dirigidos directores de carreras, profesores y estudiantes. Estos instrumentos pasaron por un proceso previo de validación y de pilotaje. En los siguientes epígrafes se describen los resultados por instrumentos.

■ 6.05. Resultados del cuestionario a los Directores de carreras

■ 6.05.1. Resultados Cuantitativos

Para valorar el sistema de evaluación de los profesores en las siete (7) universidades consultadas, se aplica un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas a doce (12)

Directores de carreras. De ellos once (11) ejercen las tareas de coordinadores y uno (1) de decano. De igual manera, once (11) tienen el grado de maestría y uno (1) de doctorado. En cuanto al sexo, diez (10) son femenino y dos (2) masculino.

Aunque en los primeros ítems del cuestionario se recogen informaciones sobre la edad, los años en servicio, las carreras que coordinan y las categorías profesionales de los directores; se centra esta parte del análisis a partir de aspectos que estén más vinculados con sus intervenciones en los procesos de evaluación.

Los años que poseen participando en los procesos de evaluación son de más de 30 años para dos (2) de los directores y menos de cinco (5) años para tres (3) de ellos. La Tabla 6.24 ofrece mayores detalles al respecto.

Tabla 6.24.

Años que tienen los directores participando en proceso de evaluación

| Tiempo (cantidad de años) | Cantidad de directores | Porcentaje |
|---------------------------|------------------------|------------|
| Menos de 5 | 3 | 25% |
| Entre 5-10 | 3 | 25% |
| Entre 11-20 | 2 | 16.7 % |
| Entre 21-30 | 2 | 16.7 % |
| Más de 30 | 2 | 16.7 % |
| Total | 12 | 100% |

Dentro de las tareas fundamentales que realizan estos directores un 50% señala que solo aplica las evaluaciones, un 16.7% dice que participa en las tomas de decisiones y un 8.3% afirma que se involucra en otras actividades.

Tabla 6.25.*Tareas de los directores en el proceso de evaluación del profesorado*

| Tareas | Cantidad de directores | Porcentaje |
|---|------------------------|-------------|
| Participa en el diseño de la evaluación | 1 | 8.3% |
| Solo aplica la evaluación | 6 | 50 % |
| Se involucra en la tabulación y análisis de la evaluación | 1 | 8.3 % |
| Toma de decisiones | 2 | 16.7 % |
| Todas las anteriores | 1 | 8.3% |
| Otras tareas | 1 | 8.3% |
| Total | 12 | 100% |

En relación a lo expresado en la Tabla 6.25, las otras tareas, señalada por uno de los directores está referida a ser solo acompañante del proceso.

Al interrogarlos acerca de quienes participan en el proceso del diseño de las evaluaciones, un 66.7 % de los directores dice que un equipo del Departamento de evaluación, mientras que las siguientes respuestas son: Director del sistema de evaluación, los Directores de carreras, un equipo integrado por diferentes departamentos y otros están distribuidas en el 8.3% correspondiente a un (1) director por cada respuesta. En la Tabla 6.26 se especifica estas informaciones.

Tabla 6.26.

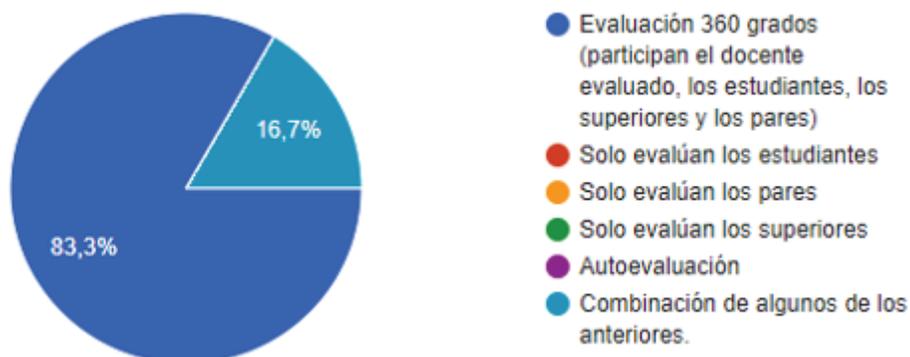
Participantes en el Diseño de Evaluación según los Directores de carreras

| Participantes | Cantidad de directores | Porcentaje |
|--|------------------------|------------|
| Un equipo del departamento de evaluación | 8 | 66.7 % |
| El director del sistema de evaluación | 1 | 8.3 % |
| Los directores de carreras | 1 | 8.3 % |
| El director del sistema de evaluación | 1 | 8.3 % |
| Un equipo integrado por diferentes departamentos | 1 | 8.3% |
| Total | 12 | 100% |

En cuanto al **tipo de evaluación** que se realiza en sus universidades, diez (10) de los directores afirman que Evaluación de 360°, lo que equivale a un porcentaje de 83.3 %, mientras que dos (2) de los directores equivalente al 16.7% dice que combinaciones de algunas de las anteriores. Estas combinaciones son: Pares /superiores / autoevaluación y Estudiantes /superiores. En la figura 6.08 se puede apreciar con mayor precisión estas respuestas.

Figura 6.08.

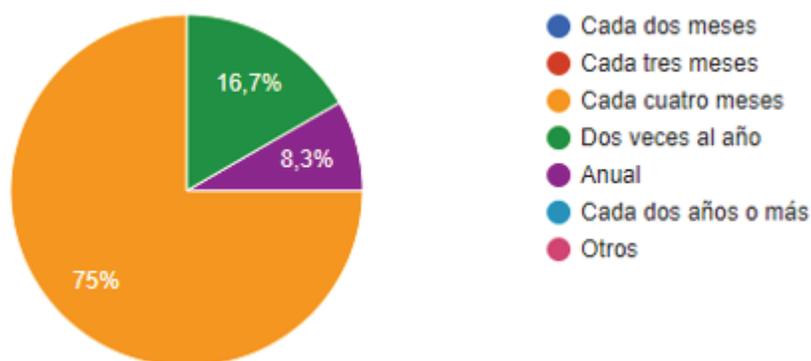
Tipo de evaluación que se realiza en sus universidades según los Directores de carreras



En relación a la periodicidad con que se realizan las evaluaciones, cada 4 meses se evalúa para 75% de los directores, una vez al año para el 8.3% y dos veces al año para el 16.7%. (Ver Figura 6.09)

Figura 6.09

Periodicidad con que se aplican las evaluaciones según los Directores de carreras



En relación a las **dimensiones que se evalúan**, para el 16.7 % se valora el Desarrollo Profesional y Personal, para el 8.3 % la Pedagógica y para el 75% la combinación de algunas.

Tabla 6.27.

Dimensiones que se evalúan según los Directores de carreras

| Dimensiones | Cantidad de directores | Porcentaje |
|-----------------------------------|------------------------|------------|
| Desarrollo Profesional y Personal | 2 | 16.7 % |
| Pedagógica | 1 | 8.3 % |
| Combinación de algunas | 9 | 75 % |
| Total | 12 | 100% |

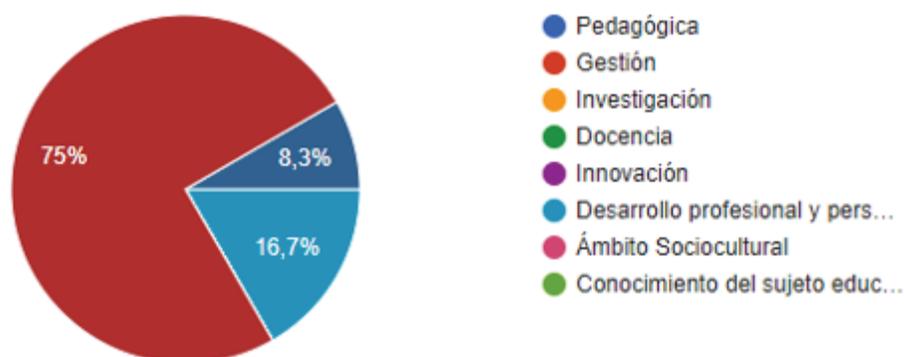
De acuerdo a la Tabla 6.27, un alto porcentaje de directores eligieron combinación de algunas de las dimensiones ofrecidas en la lista del cuestionario entregado. Estas combinaciones son las siguientes:

- Pedagógica/Gestión/ Investigación, Docencia/Innovación/ Desarrollo profesional y personal
- Pedagógica/Innovación / Docencia
- Pedagógica/Gestión /Docencia / Innovación.
- Pedagógico/ Innovación/ Investigación/ Docencia
- Pedagógica / Gestión /Docencia /Innovación /Desarrollo profesional y personal
- Pedagógica / Gestión /Docencia /Innovación /Desarrollo profesional y personal/Ámbito sociocultural/Conocimiento del sujeto educando

Para una mejor comprensión de estas combinaciones, se presenta a continuación la Figura 6.10 donde aparecen todas las dimensiones para la selección de cuales se aplican en las evaluaciones del profesorado.

Figura 6.10

Dimensiones que se evalúa según los Directores de carreras



En relación a los **aspectos de las competencias** que son tomados en cuenta para la evaluación del profesorado, es la Docencia universitaria para el 16.7% de los directores; mientras que es la Investigación e innovación para el 8.3%; la extensión para el 41.7% y combinación de todas las anteriores para el 33.3 %.

Tabla 6.28.

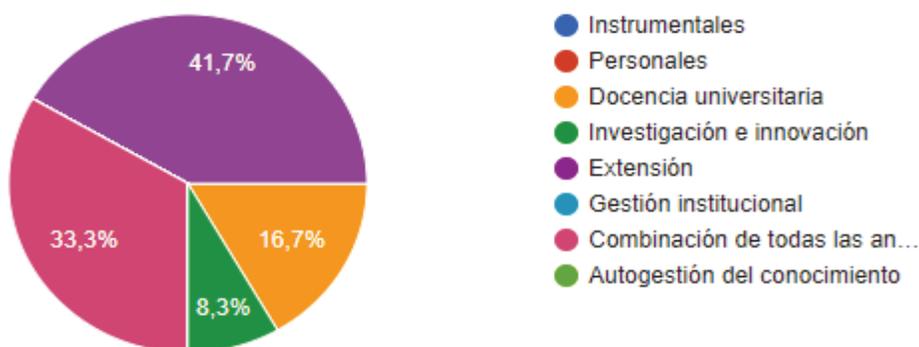
Aspectos de las competencias que se evalúan según los Directores de carreras

| Aspectos de las competencias | Cantidad de directores | Porcentaje |
|-------------------------------------|------------------------|------------|
| Docencia universitaria | 2 | 16.7 % |
| Investigación e innovación | 1 | 8.3 % |
| Extensión | 5 | 41.7% |
| Combinación de todas las anteriores | 4 | 33.3 % |
| Total | 12 | 100% |

Para entender con mayor precisión la respuesta de la combinación de todas las anteriores se presenta a continuación la Figura 6.11 en las que aparecen todos los nombres de esos aspectos de las competencias.

Figura 6.11.

Aspectos de las competencias que se evalúan según los Directores de carreras



A continuación, se presentan las combinaciones de aspectos de las competencias referidas por los directores de carreras:

- Instrumentales/Personales/Docencia universitaria/Usos de herramientas tecnológicas/ Uso de recursos para el aprendizaje.
- Personales/Autogestión del conocimiento/Usos de herramientas tecnológicas/ Uso de recursos para aprendizaje
- Personales/ Docencia universitaria/Usos de herramientas tecnológicas/ Uso de recursos para el aprendizaje.
- Docencia universitaria / Investigación e innovación / Usos de herramientas tecnológicas / Uso de recursos para el aprendizaje

En este proceso también era relevante conocer sobre en cuáles de las tareas que realiza el docente se evidencian las competencias del profesorado evaluado. En este sentido, el 75% de los directores, también recurren a la combinación de varias tareas de las opciones ofrecidas en el instrumento. La Tabla 6.28 describe estos porcentajes.

Tabla 6.29.

Tareas que se evidencian en las competencias del profesorado evaluado, según los Directores de carrera

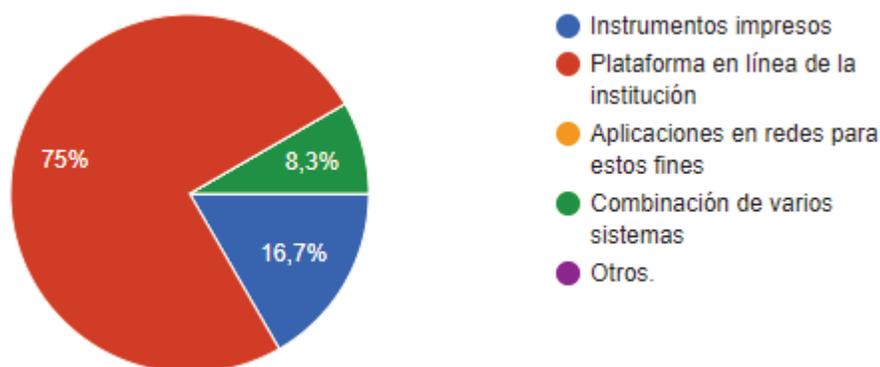
| Aspectos de las competencias | Cantidad de directores | Porcentaje |
|--|------------------------|-------------|
| Planificación de la docencia | 1 | 8.3 % |
| Mediación del aprendizaje | 1 | 8.3 % |
| Combinación de algunas de las anteriores | 1 | 8.3 % |
| Combinación de todas las anteriores | 9 | 75 % |
| Total | 12 | 100% |

Las tareas que se colocaron en el cuestionario fueron las siguientes: Interacción con los alumnos, Planificación de la docencia, Medición del aprendizaje, Tutoría, Evaluación de los aprendizajes, Participación en las actividades docentes y Vinculación con la sociedad. Por lo que un alto porcentaje de las universidades, representadas en el 75% evalúan todas estas tareas, según los directores de carreras.

En cuanto al **formato de aplicación de los instrumentos** de las evaluaciones del profesorado, un 16.7 % de los directores asegura que se hace con instrumentos impresos y un 75% que se realiza en una plataforma en línea de la institución y un 8.3 % con combinaciones de otros sistemas.

Figura 6.12.

Formato aplicación de la evaluación según los Directores de carreras



Por otro lado, se valora el **nivel de pertinencia de estos formatos de aplicación de los instrumentos**, a lo que los directores responden que es adecuado y cumple con los requerimientos según el 41.7 %, es obsoleto y precisa de cambios inmediatos para el 8.3 % y da resultados, pero podría mejorarse más para el 50%. (Ver Tabla 6.30)

Tabla 6.30.

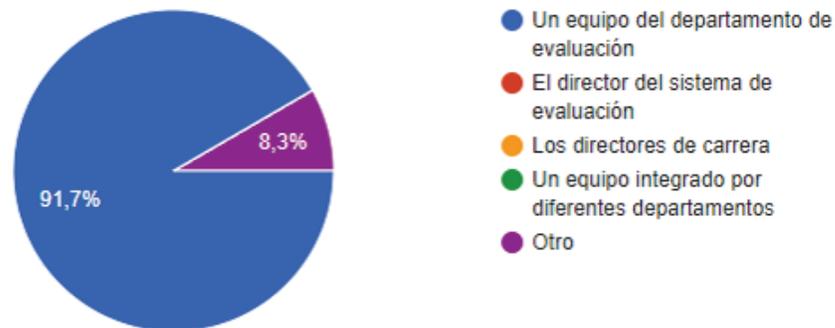
Grado de pertinencia del formato de los instrumentos de evaluación, según los Directores de carrera

| Características | Cantidad de directores | Porcentaje |
|--|------------------------|-------------|
| Es adecuado y cumple con los requerimientos. | 5 | 41.7 % |
| Es obsoleto y precisa de cambios inmediatos. | 1 | 8.3 % |
| Da resultados, pero podría mejorarse más | 6 | 50% |
| Total | 12 | 100% |

La instancia **responsable de sistematizar la recogida de datos** es un equipo del Departamento de evaluación para el 91.7 % (n=11) y Otro para el 8.3 %(n=1). (Ver Figura 6.13)

Figura 6.13.

Responsables en sistematizar la recogida de datos según los Directores de carreras



Por otro lado, los profesores evaluados tienen **conocimiento de los resultados de sus evaluaciones** entre una a dos semanas, de acuerdo al 16.7% de los directores; el profesorado no tiene acceso a los resultados, según el 16.7 %, en un periodo posterior a 5 semanas, para el 25 % y en periodo de 3 a 5 semanas para el 41.7%. (Ver Tabla 6.31)

Tabla 6.31.*Tiempo en conocer los resultados, según los Directores de carrera*

| Tiempo | Cantidad de directores | Porcentaje |
|--|------------------------|-------------|
| Entre 1 a 2 semanas | 2 | 16.7% |
| En un periodo posterior a 5 semanas | 3 | 25 % |
| En un periodo de 3 a 5 semanas | 5 | 41.7% |
| El profesorado no tiene acceso a los resultados. | 2 | 16.7% |
| Total | 12 | 100% |

Son informantes en los procesos de evaluación los coordinadores y estudiantes para el 41.7% de los directores, los coordinadores, pares y estudiantes para otro 41.7%. La Tabla 6.32 ofrece mayores descripciones de estas respuestas

Tabla 6.32.*Informantes en el proceso de evaluación, según los Directores de carreras*

| Sujetos informantes | Cantidad de directores | Porcentaje |
|------------------------------------|------------------------|-------------|
| Coordinadores y estudiantes | 5 | 41.7% |
| Coordinadores, pares y estudiantes | 5 | 41.7% |
| Estudiantes y pares | 1 | 8.3 % |
| Otros | 1 | 8.3 % |
| Total | 12 | 100% |

De acuerdo a la Tabla anterior, los informantes son otros para uno de los directores de carreras. Según su respuesta, estos otros son: Coordinadores, pares, estudiantes y directores de carreras.

En cuanto a **cómo se les comunica los resultados a los docentes**, un 83.3% (n=10) de los directores dicen que se les presenta a cada profesor de manera individual 83.3% y seleccionaron la respuesta Otros, un 16.7 % (n=2). En relación a esta última selección la justifican diciendo que no se conoce o no se comunica los resultados. De igual manera, los medios para comunicar esos resultados son por comunicación impresa con su resultado final para el 58.3 % (n=7) de los directores, por correo interno en línea con su resultado final, según el 16.7% (n=2) y de otra manera para el 25% (n=3). Estos que escogieron la respuesta de otra manera señalan que se hace una reunión con el director de carreras quien comunica de manera oral los resultados (Ver Figura 6.14)

Figura 6.14.

Comunicación y medios para comunicar los resultados según los Directores de carreras



El **tipo de información que recibe el profesorado evaluado** es un informe con todos los aspectos favorables y los que debe mejorar, expresan el 50%; el numeral total promediado según el 25% (n=3). La Tabla 6.33 muestra a continuación estas informaciones de manera más detallada.

Tabla 6.33.*Tipo de información que reciben los evaluados, según los Directores de carreras*

| Información que reciben | Cantidad de directores | Porcentaje |
|---|------------------------|-------------|
| Un informe con todos los aspectos favorables y los que debe mejorar | 6 | 50% |
| El numeral total promediado | 3 | 25% |
| Una síntesis de la puntuación de todos los aspectos evaluados | 2 | 16.7 % |
| Otros | 1 | 8.3 % |
| Total | 12 | 100% |

En relación a las **acciones que se realizan a partir de los resultados**, el 41.7% de los directores dicen que se diseñan procesos formativos, mientras que el 33.3 % dicen que se hacen otros tipos de actividades.

Tabla 6.34.*Acciones a partir de los resultados, según los Directores de carreras*

| Acciones | Cantidad de directores | Porcentaje |
|---------------------------------|------------------------|-------------|
| Se diseñan procesos formativos | 5 | 41.7% |
| Se ofrecen incentivo | 1 | 8.3 % |
| Para ascensos en la institución | 1 | 8.3 % |
| Otros | 4 | 33.3 % |
| Total | 12 | 100% |

Si se observa la Tabla 6.34 se aprecia que un 33.3%, lo que equivale a 4 directores, eligieron otros. Para justificar esta respuesta señalan que se le baja la carga académica; se conversa sobre sus debilidades si ha tenido bajas; se acuerda con el docente

los aspectos en los cuales debe mejorar y se le informa que se le dará seguimiento y una última respuesta, sirve para la toma de decisiones en diversos ámbitos.

El **tipo de instrumento** que se utilizan para recabar las informaciones son los cuestionarios para el 33.3% de los directores; lista de cotejo para el 8.3% y combinación de varios de los anteriores también un 33.3%.

Tabla 6.35.

Instrumentos para evaluar, según los Directores de carreras

| Tipos de instrumentos | Cantidad de directores | Porcentaje |
|---|------------------------|------------|
| Cuestionarios | 4 | 33.3% |
| Guía de observación de clases | 1 | 8.3 % |
| Lista de cotejos | 1 | 8.3 % |
| Otros | 2 | 16.7. % |
| Combinación de varias de las anteriores | 4 | 33.3% |
| Total | 12 | 100% |

Se observa en la Tabla 6.35 que un 33.3% de los directores eligieron combinación de varios instrumentos. Estas combinaciones fueron: Cuestionario / Guía de observación de clases; Cuestionarios /Guías de observación de clases /Planificaciones; Cuestionarios/ Guía de observación de clases y por último Guía de observación de clase/Cuestionario.

En cuanto a los **obstáculos que se les presentan** al momento de hacer la evaluación se encuentran que los docentes no se sienten motivados a realizarlas, según el 16.7 %; que los estudiantes manifiestan incomodidad al evaluar a los docentes para el 16.7 %, que no se toman decisiones a partir de los resultados 16.7 % y por último ninguno de los anteriores para el 50%.

Tabla 6.36.

Obstáculos que se presentan al evaluar, según los Directores de carreras

| Obstáculos que se presentan | Cantidad de directores | Porcentaje |
|--|------------------------|-------------|
| Los docentes no se sienten motivados a realizarlas. | 2 | 16.7 % |
| Los estudiantes manifiestan incomodidad al evaluar a los docentes. | 2 | 16.7 % |
| No se toman decisiones a partir de los resultados. | 2 | 16.7 % |
| Ninguno de los anteriores | 6 | 50 % |
| Total | 12 | 100% |

Los **beneficios en los procesos de evaluación** que los directores observan es que se realiza la evaluación sin el menor contratiempo para el 41.7 % (n= 5); se involucran diferentes sectores de la institución para el 33.3 % (n= 4); se registra con mucha precisión las competencias y desempeño para el 16.7 % (n= 2) y otros para el 8.3% (n=1).

Figura 6.15.

Beneficios de la evaluación según los Directores de carreras



En cuanto al **tiempo para revisar el sistema de evaluación** un 41.7% del director dice que se revisa todos los años, un 41.7% dice que no se ha revisado desde hace más de tres años, un 8.3% dice que cada dos años 8.3 % y un 8.3 % que cada tres años 8.3 %. (Ver Tabla 6.37)

Tabla 6.37.

Periodicidad con que se revisa el sistema de evaluación, según los Directores de carreras

| Tiempo | Cantidad de directores | Porcentaje |
|---|------------------------|------------|
| Todos los años | 5 | 41.7 % |
| No se ha revisado desde hace más de tres años | 5 | 41.7 % |
| Cada dos años | 1 | 8.3 % |
| Cada tres años | 1 | 8.3 % |
| Total | 12 | 100% |

Se involucran en la revisión del sistema de evaluación el Departamento de evaluación para el 83.3 % (n= 10) de los directores y por un equipo integrado por varios departamentos de la institución para el 16.7 % (n=2) (Ver figura 6.14). Este sistema de evaluación es revisado para hacer cambios y adecuaciones según el 58.3% (n=7); para ajustarlo a la norma institucional de acuerdo al 16.7 % (n= 2); para cumplir con normativa del MESCyT dice el 16.7 % (n= 2) y por otras razones para el 8.3 % (n=1). (Ver Figura 6.17).

Figura 6.17.

Quiénes revisan el sistema de evaluación, según los Directores de carreras

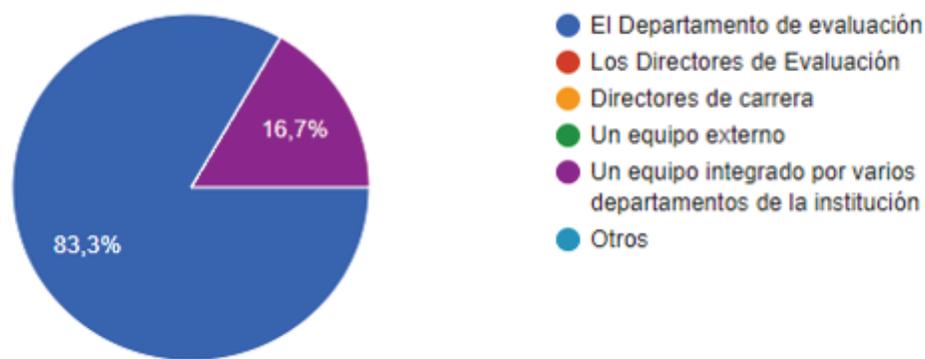
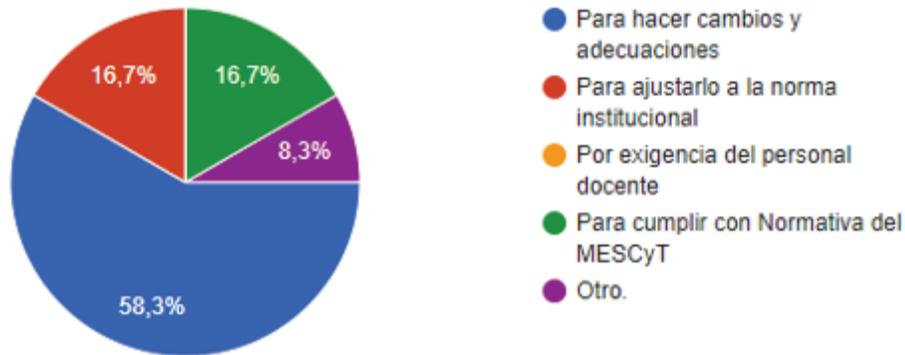


Figura 6.18.

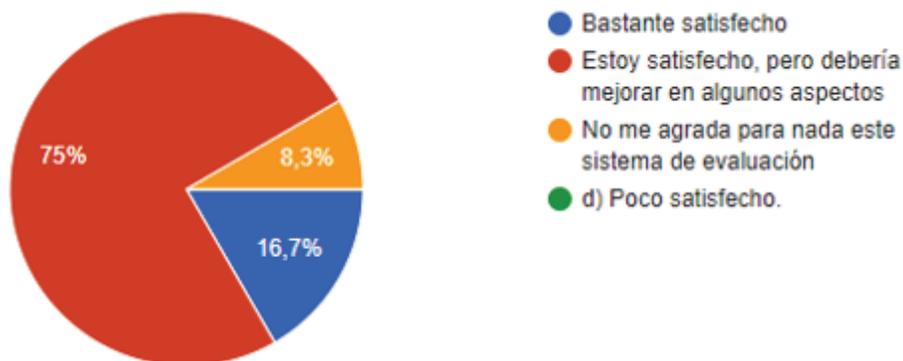
Para que se revisa el sistema de evaluación, según los Directores de carreras



En el cuestionario también se indaga acerca del **nivel de satisfacción** que tienen los directores de carrera con el sistema de evaluación, al respecto dicen que se sienten bastante satisfechos un 16.7 % (n=2); que están satisfechos, pero debería mejorar en algunos aspectos 75% (n=9) y que no me agrada para nada este sistema de evaluación 8.3 % (n= 1). (Ver Figura 6.19)

Figura 6.19.

Nivel de satisfacción con sistema de evaluación de los Directores de carreras



A partir de la recopilación de datos de los directores de carreras como informantes, se pudo verificar, que al igual que los gestores, ellos poseen varios años de expe-

riencias en su roles y que más del 50% de ellos aplican las evaluaciones participando una minoría en tomas de decisiones u otras actividades propias de la evaluación. Este dato muestra su poca implicación en acciones en las que deberían participar, como son los mismos procesos de diseños y revisión. Fue notoria la separación de los roles en las tareas de los Directores Académicos o de Carreras y los del Departamento de Evaluación.

Coinciden muchos los directores en darles mayor énfasis a las dimensiones Pedagógica, Docencia y del Conocimiento propio de los estudiantes. Un dato relevante en estos hallazgos es el gran porcentaje que les otorgan los directores a las competencias vinculadas con la Extensión (41.7%) como destreza a evaluar en los docentes, contradiciéndose esta información con lo que dicen los gestores y con los datos encontrados en los instrumentos de evaluación.

Al momento de la recopilación de datos en estas universidades, todavía existía un 16.7% de estas instituciones que aplicaban los instrumentos de evaluación de manera impresa, aspectos que podría haber variado en la actualidad. En relación a los resultados, los docentes lo vienen conociendo entre tres a cinco semanas, según los directores, respuesta que coincide con la aportada por los gestores. También se dan respuestas similares a las de los gestores sobre la forma individual en la que los docentes son notificados de sus resultados y sobre el informe, como documento en el que se transmite estos datos.

Mediante las informaciones que ofrecen los directores, se pudo apreciar el 41% de ellos dicen que se diseñan procesos formativos para dar atención a las debilidades encontradas en los profesores evaluados; aspectos este que se considera significativo, si se quiere mejorar la calidad de la docencia universitaria.

En cuanto a los obstáculos que se les presentan a los profesores, de acuerdo a los directores, es la poca motivación para los docentes realizar la evaluación, la incomodidad

que muestran los estudiantes para hacerla y la falta de toma de decisiones a partir de los resultados. Estas tres respuestas se ofrecieron en igual número de proporción, 16.7%; sin embargo, aunque es bajo el porcentaje, son aspectos a los que se les debería prestar atención.

Por otro lado, es notorio ver que unos de los mayores beneficios que plantean los directores para la realización de las evaluaciones es que se realiza sin el menor contratiempo, seguido de que se involucran diferentes equipos de la institución. Aunque este último aspecto solo se responde en un 33.3% de las respuestas, esta información podría servir de referente para otras instituciones.

De igual manera, se observa en las respuestas el número de directores (41.7%) que afirman que se revisa el sistema de evaluación todos los años, esa misma cantidad dicen que cada dos años. También se aprecia el alto porcentaje que se le asigna la Departamento de evaluación (83.3%), como unidad encargada de esta revisión; lo que evidencia la necesidad de involucrar a otras unidades en los procesos de revisión.

Por último, las respuestas ofrecidas por los directores sobre los niveles de satisfacción con el sistema de evaluación, muestra que son muy bajos; ya que el 75% de los directores sugieren que, aunque se sienten satisfecho deberían mejorar.

■ 6.05.2. Resultados Cualitativos

Para la recogida de datos cualitativos, se utilizó el mismo cuestionario (para los gestores) que contiene seis (6) preguntas de respuestas abiertas. A continuación, presentamos los resultados a estas cuestiones organizándolos por los siguientes renglones:

a.1 Nivel de satisfacción de los directores con el sistema de evaluación

En relación a este aspecto, muy pocos directores señalan que están satisfechos, porque estas evaluaciones no les presentan inconvenientes y porque entienden que contribuye al mantenimiento de la calidad. Otros dicen que parcialmente satisfechos, pero que creen que debe mejorar.

“Me siento satisfecho, pero no motivado”. (D12)

Los directores que no están tan satisfechos con el sistema de evaluación se expresan de la siguiente manera:

“Para que vamos a evaluar si al final no se va a incentivar el esfuerzo logrado, ni a castigar las malas actuaciones”. (D4)

“No estoy satisfecho, porque no se usa para tomas de decisiones y reconocer nuestra labor. Eso no se justifica”. (D9).

“No siempre se siente satisfecho, pues muchas veces son reconocidas personas que uno vez que no participan en las actividades de la institución”. (D10)

En cuanto a lo que más les agrada del sistema de evaluación dicen que la participación de varios actores y que se pueden apreciar los resultados desde distintas perspectivas; que permite obtener resultados claros; que es rápido, y da la oportunidad de mantener al profesor actualizado e innovando en sus prácticas. También agregan que los estudiantes son libres de expresarse.

Agregan otros:

“Es participativo y permite tener una visión de todos los involucrados en el proceso”. (D11).

“Mediante la evaluación se pueden realizar mejoras al sistema educativo”. (D12)

b. Modificaciones que harían al sistema de evaluación

En cuanto a lo que cambiaría del sistema de evaluación, los directores señalan que no sean cerradas todas las preguntas, incluir a los pares, la dinámica a través de la integración de otros departamentos; el hecho de que los estudiantes la realizan de manera voluntaria cuando debería ser obligatoria para que se pueda tener resultados acordes con la realidad del aula; que no tenga preguntas ambiguas.

En ese mismo tenor, agregan que cambiarían la falta de objetividad y ajustarlo al modelo de desempeño de la institución; la manera de entregar los resultados, ya que no se les da a conocer a los docentes; cambiarían, además, el formato físico por un formulario digital e incorporaría el trabajo de observación áulico ofreciendo al docente retroalimentación durante el proceso y no sólo al final del proceso; que se realice la evaluación solo para aplicar incentivo.

En palabras textuales de los directores:

“Cambiaría las preguntas que se le hacen al director, que no sean las mismas que las que se les hacen a los alumnos. Algunos puntos son muy propios de la actividad diaria en las clases (esto lo conoce mejor el alumno); el director debería responder a preguntas más dirigidas a la gestión, innovación, desarrollo personal, etc. de los docentes”. (D6)

c. Inclusiones que harían al sistema de evaluación

Otra de las cuestionantes abordadas tiene que ver con los aspectos que los directores consideran podría incluir un sistema de evaluación de desempeño que evalúe competencias del profesorado universitario. En este sentido, ellos afirman que incluirían indicadores que tengan que ver con el desarrollo de competencias, a través de lo que imparte cada docente con lo que demuestra saber el estudiante; la creatividad en el uso de

estrategias innovadoras dentro del aula; que no solo se evalúe competencias, sino identidad institucional, gestión y participación; que se evalúe la relación maestro- alumno, autoridades – maestros; un acompañamiento sistemático que sea eficiente y eficaz.

Agregan, además, otros directores que se incluya en el sistema:

“Evaluación de portafolios de evidencias, publicaciones realizadas e innovaciones pedagógicas. (D3) “Deberían incluirse visitas periódicas a las aulas”. (D5)

“El sistema de evaluación de los docentes debería evaluar aspectos personales de relación con sus alumnos, evaluación del aprendizaje de sus alumnos, logro de los objetivos planificados”. (D6)

“Incluir un programa (ejecutado) para mejora continua profesores evaluados”. (D4)

d. Procedimientos de recogida de los datos de evaluación

En relación al procedimiento de la recogida de datos, algunos de los directores destacan que se realiza cada cuatrimestre académico de forma participativa, aunque cada participante de forma individual; que se recogen los datos a través de un cuestionario en la plataforma, se analizan y se presentan a los directores y posterior se socializan con los docentes, que se abre la plataforma en un tiempo y espacio determinado convocado por la dirección de escuela.

Agrega otro de los directores:

“El procedimiento se hace de la siguiente manera: Orientación previa del proceso de evaluación - Aplicación de instrumentos- Sistematización de las informaciones- Comunicación de los resultados”. (D12).

Es relevante destacar que un número significativo de directores señalan desconocer el este procedimiento.

e. Plan de mejora a partir de los resultados de evaluación

Por último, se les cuestiona acerca de si se ha realizado un plan de mejora en función de los resultados de la evaluación y en qué ha consistido este. Los directores responden que se ha formado a los docentes en docencia universitaria y capacitaciones específicas, según las necesidades; que cada cierto tiempo se ofrecen cursos sobre diferentes aspectos como por ejemplo las tics, investigación, entre otros. La mayoría de los directores aseguran que no se ha hecho un plan de mejora o desconocen si ha realizado.

Desde la aplicación de preguntas cualitativas, se pudo apreciar con mayor precisión las razones por las cuales los directores no se sienten satisfechos con el sistema de evaluación y estas van desde la poca motivación, la falta de incentivos y la ausencia de toma de decisiones a partir de los resultados. Estas razones merecen ser mirada con mucha atención, puesto que forman parte de los fines de la evaluación.

El nivel de satisfacción con el sistema de evaluación también se puede apreciar por las informaciones que ofrecen los directores sobre lo que modificarían o incluirían a este proceso. Y es así como señalan que el instrumento tenga también preguntas abiertas, que se incluyan pares; aspectos estos que se consideran valiosos para un proceso de evaluación. Por otro lado, sugieren incluir otros indicadores, como aquellos que tengan que ver con la creatividad, el uso de estrategias innovadoras, publicaciones, la identidad con la institución, entre otros aspectos. Estas sugerencias son relevantes, puesto que la innovación es fundamental en la docencia universitaria y las publicaciones es una gran necesidad de que las instituciones de educación superior den el salto hacia las investigaciones y las divulgaciones como una manera de dar atención no solo a la docencia y a la extensión, sino también a este renglón.

No obstante a lo anterior, se puede apreciar algunos aspectos que les agradan a los directores del sistema de evaluación; siendo la participación de varios actores una de estas razones; así como la observación de resultados claros y la libertad que tienen los estudiantes para expresar las valoraciones de los profesores. Estas informaciones también son significativas, principalmente la última, puesto que, si el alumnado tiene esa confianza de evaluar la conducta de sus docentes, podría estar ofreciendo informaciones útiles a las universidades.

Es notorio el procedimiento con que los directores explican cómo se lleva a cabo los procesos de evaluación, siendo estas explicaciones muy similares a las que plantean los gestores: Primero la orientación antes del proceso de evaluación, luego la aplicación de instrumentos, sistematización de los datos recopilados y por último, comunicación de los resultados. A esta cadena de pasos, muy bien podría agregársela una con las acciones a partir de los resultados; que aunque no se menciona como parte de los procedimientos, se puede evidenciar en el epígrafe del plan de mejora; en el que los directivos afirman que se han ofrecido formación en docencia universitaria y áreas específicas tomando en cuenta las necesidades detectadas.

■ 6.07 Resultados del cuestionario aplicado al profesorado

■ 6.07.1 Resultados Cuantitativos

Para continuar las indagatorias sobre el sistema de evaluación del profesorado universitario, también fueron consultados sesenta y siete (67) docentes. De estos profesores sesenta y cinco (65) tienen el grado de maestría, uno (1) de doctorado y uno (1) de Licenciatura. En relación al sexo cuarenta y dos (42) son femenino y (25) masculino.

Los años de experiencia están en menos de cinco años para el 29.9 % (n= 20) de los profesores y más de veinte años para el 29.9 % (n= 20). Mientras que el tiempo que

llevan evaluando es de menos de 5 para el 34.3 % (n= 23); entre 5-10 años para el 14.9 % (n= 10), entre 11-20, según el 32.8 % (n= 22); entre 21-30 años, de acuerdo al 14.9 % (n= 10) y más de 30 años, solo para el 3 % (n= 2).

El **tipo de evaluación** que realizan sus universidades es Evaluación 360 grados (participa el docente evaluado, los estudiantes, los superiores y los pares) para el 50.7 % (n=34) y solo evalúan los estudiantes, según el 19.4 % (n=13). En la tabla 6.38 se detalla con más precisión esta respuesta.

Tabla 6.38.

Tipos de evaluación según el profesorado

| Tipos de evaluación | Cantidad de profesores | Porcentaje |
|--|------------------------|-------------|
| Evaluación 360 grados (participa el docente evaluado, los estudiantes, los superiores y los pares) | 35 | 50.7 % |
| Solo evalúan los estudiantes | 13 | 19.4 % |
| Solo evalúan los pares | 1 | 1.5% |
| Autoevaluación | 2 | 3 % |
| Combinación de algunos de los anteriores. | 17 | 25.4 % |
| Total | 67 | 100% |

La **periodicidad con que se aplican** las evaluaciones son de trimestrales para el 7.5 % (n=5); cada cuatrimestre para el 34.3 % (n=23); bimestral, según el 9 % (n=6); anual de acuerdo a lo expresado por el 35.8 % (n= 24), cada dos años o más, señala el 1.5 % (n= 1) y otros, para el 7.5 % (n=5).

En cuanto a las **dimensiones a evaluar** consideradas en el sistema de evaluación del desempeño del profesorado, 17.9 % (n= 12) de los maestros dicen que la Pedagógica; mientras que el 58.2% (n=39) afirma que combinación de varias de las anteriores.

Tabla 6.39.*Dimensiones a evaluar según el profesorado*

| Dimensiones | Cantidad de profesores | Porcentaje |
|---|------------------------|-------------|
| Pedagógica | 12 | 17.9 % |
| Gestión | 3 | 4.5 % |
| Investigación | 0 | 0% |
| Docencia | 3 | 4.5 % |
| Innovación. | 0 | 0% |
| Desarrollo profesional y personal | 6 | 9% |
| Ámbito Sociocultural | 0 | 0% |
| Conocimiento del sujeto educando | 1 | 1.5% |
| Combinación de varias de las anteriores | 39 | 58.2% |
| Otras | 3 | 4.5 % |
| Total | 67 | 100% |

Se puede observar en la Tabla 6.39 el alto porcentaje en la respuesta combinación de varios de las anteriores, lo que implica el uso no de una sola dimensión sino de varias en el proceso de evaluación.

En cuanto a los **aspectos tomados en cuenta en las competencias** que se evalúan de los docentes un alto porcentaje del profesorado también elige combinación de algunos de estos aspectos como se puede observar en la Tabla 6.40.

Tabla 6.40*Aspectos de la competencia a evaluar según el profesorado*

| Aspectos de las competencias | Cantidad de profesores | Porcentaje |
|--|------------------------|-------------|
| Instrumentales | 1 | 1.5% |
| Personales | 1 | 1.5% |
| Docencia universitaria | 10 | 14.9 % |
| Investigación e innovación | 2 | 3% |
| Extensión | 0 | 0% |
| Gestión institucional | 0 | 0% |
| Autogestión del conocimiento | 0 | 0% |
| Uso de herramientas tecnológicas | 0 | 0% |
| Uso de recursos para el aprendizaje | 2 | 3% |
| Combinación de todas las anteriores | 9 | 13.4% |
| Combinación de algunas de las anteriores | 41 | 61.2 % |
| Otras | 1 | 1.5% |
| Total | 67 | 100% |

En relación a cuáles de las tareas que realiza el docente se evidencian las competencias del profesorado evaluado, también un alto porcentaje de los docentes cuestionados prefirieron las respuestas combinación de todas las anteriores y combinación de algunas de las anteriores. La Tabla 6.41 muestra el desglose de esta selección.

Tabla 6.41

Tareas donde se evidencia las competencias a evaluar según el profesorado

| Aspectos de las competencias | Cantidad de profesores | Porcentaje |
|---|------------------------|------------|
| En la interacción con sus estudiantes | 3 | 4.5% |
| Planificación de la docencia | 3 | 4.5% |
| Mediación del aprendizaje | 0 | 0% |
| Tutoría | 0 | 0% |
| Evaluación de los aprendizajes | 3 | 4.5% |
| Participación en las actividades docentes | 0 | 0% |
| Vinculación con la sociedad | 0 | 0% |
| Combinación de todas las anteriores | 23 | 34.3% |
| Combinación de algunas de las anteriores | 41 | 61.2 % |
| Otras | 33 | 49.3% |
| Total | 67 | 100% |

El profesorado también fue interrogado acerca del **formato con que se aplican** los instrumentos y las respuestas que se obtiene es que en instrumentos impresos para el 40.3% (n=27); en la plataforma en línea de la institución, de acuerdo al 46.3 % (n=31), en aplicaciones en redes para estos fines, según el 1.5 % (n=1) y combinación de varios sistemas, para el 11.9 % (n=8). También en cuanto al **nivel de pertinencia de este formato** afirman que es adecuado y cumple con los requerimientos el 37.3% (n=25) de los profesores; que es obsoleto y precisa de cambios inmediatos el 7.5 % (n=5), que da resultados, pero podría mejorarse más un 41.8% (n=28) y no es apropiado, pero cumple con su cometido para el 13.4 % (n=9).

Un equipo del departamento de evaluación es quien hace la **recogida de datos** para el 65.7% (n=44) y un equipo integrado por diferentes departamentos, de acuerdo al 19.4 % (n=13). En la Tabla 6.42 se detalla con más precisión esta información.

Tabla 6.42

Quiénes recogen los datos según el profesorado

| Instancias que recoge los datos | Cantidad de profesores | Porcentaje |
|--|------------------------|-------------|
| Un equipo del departamento de evaluación | 44 | 65.7% |
| El director del sistema de evaluación | 3 | 4.5 % |
| Los directores o coordinadores de carrera | 5 | 7.5 % |
| Un equipo integrado por diferentes departamentos | 13 | 19.4 % |
| Otros | 2 | 3 % |
| Total | 67 | 100% |

Al preguntarles al profesorado acerca de cuáles personas reciben los resultados de su evaluación, 32.8% (n=22) responden que de un equipo del departamento de evaluación y un31.3% (n=21), que de los directores de carrera. (Ver Tabla 6.43)

Tabla 6.43

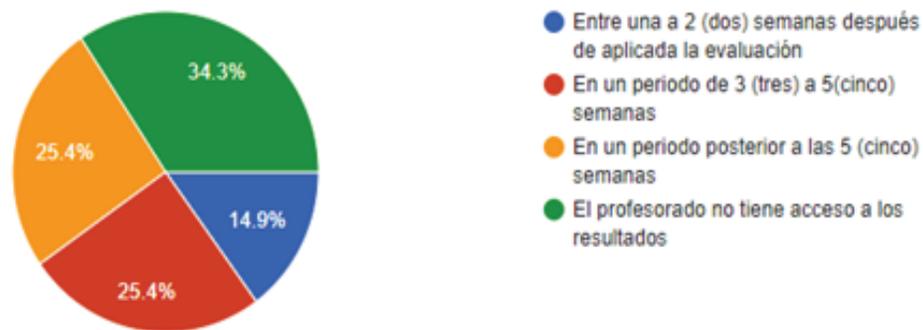
Quiénes ofrecen informaciones de los resultados según el profesorado

| Quiénes ofrecen informaciones | Cantidad de profesores | Porcentaje |
|---|------------------------|-------------|
| Un equipo del departamento de evaluación | 22 | 32.8% |
| El Departamento de Recursos Humanos | 3 | 4.5 % |
| Los directores o coordinadores de carrera | 25 | 37.3 % |
| Otros | 17 | 25.4 % |
| Total | 67 | 100% |

Al cuestionárseles sobre **cuándo el profesorado conoce los resultados**, entre una a 2 (dos) semanas después de aplicada dice el 14.9 % (n=10) y nunca se conocen los resultados para el 34.3 % (n=23). En la Figura 6.20, se pueden apreciar estos porcentajes.

Figura 6.20.

Cuándo conocen los resultados según el profesorado



Y al preguntarles sobre **cómo se les comunica los resultados** de su evaluación un 67.2% (n=45) de los profesores dice que se le presenta a cada maestro de manera individual y un 32.8 % (n=22) eligieron la opción otros. Para justificar esta selección señalan que nunca se les comunica los resultados o que se hace por un email o de manera global. Mientras que el **medio por el cual se les comunica** es por correo interno en línea con su resultado final para el 17.9 % (n=12); por comunicación impresa con su resultado final, según el 40.3 % (n=27) y un 41.8 % (n=28) selecciona Otros.

Sobre el **tipo de información se les comunica**, es una síntesis de la puntuación de todos los aspectos evaluados según el 20.9 % (n=14), el numeral total promediado para 6 % (n=4); un informe con todos los aspectos favorables y los que debe mejorar, de acuerdo al 43.3% (n=29) y seleccionaron otros el 29.9 % (n=20). (Ver Tabla 6.44)

Tabla 6.44.

Informaciones de los resultados que se les comunica según el profesorado

| Informaciones que se les comunica | Cantidad de profesores | Porcentaje |
|---|------------------------|------------|
| Síntesis de la puntuación de todos los aspectos evaluados. | 14 | 20.9 % |
| Un informe con todos los aspectos favorables y los que debe mejorar | 29 | 43.3% |
| Un numeral con el total promediado | 4 | 6 % |
| Otros | 20 | 29.9 % |
| Total | 67 | 100% |

El **uso que se les da a los resultados** de estas evaluaciones es que se ofrecen incentivos (*económicos, cursos, certificados, viajes...*), cuando obtienen altas puntuaciones, según el 3 % (n=2); y no tiene ninguna repercusión en la institución, de acuerdo al 53.7% (n=36). La siguiente Tabla (6.44) muestra todos los demás porcentajes.

Tabla 6.45

Uso de los resultados de las evaluaciones, según el profesorado

| Acciones | Cantidad de profesores | Porcentaje |
|--|------------------------|------------|
| Se ofrecen incentivos (<i>económicos, cursos, certificados, viajes...</i>) cuando obtengo altas puntuaciones | 2 | 3 % |
| Se penaliza a los que obtienen bajas calificaciones | 0 | 0% |
| Para ascensos en la institución | 1 | 1.5 % |
| Se diseñan procesos formativos tomando en cuenta las necesidades reflejadas | 21 | 31.3% |
| No tiene ninguna repercusión en la institución | 36 | 53.7 % |
| Otros | 7 | 10.4 % |
| Total | 67 | 100% |

Las personas o instancias que realizan las **tomas las decisiones a partir de los resultados** de evaluación son los directores del sistema de evaluación, según manifiestan el 34.3% (n=23); los directores de carreras para el 26.9 % (n=18), un equipo integrado por desarrollo profesional, directores de evaluación, de carreras y del propio docente, según el 14.9 % (n=10).

Figura 6.21.

Quiénes toman decisiones a partir de los resultados, según el profesorado



Si se observa en la Figura 6.18, un número significativo de profesores elige otros. Con esta selección quieren referirse a que no se lo comunica nadie o es el consejo académico es quien lo hace.

Para saber el **tipo de instrumentos** que son utilizados para recoger las informaciones relativas al desempeño del profesorado, se les ofreció un listado con estos para que el profesorado seleccionara. La distribución de esta elección se puede observar en la Tabla 6.46.

Tabla 6.46.*Tipos de instrumentos que se utilizan para evaluar, según el profesorado*

| Tipos de instrumentos | Cantidad de profesores | Porcentaje |
|---|------------------------|-------------|
| Cuestionarios | 48 | 71.6 % |
| Guía de Observación a clases | 2 | 3 % |
| Guía de acompañamiento y seguimiento de sus jornadas docentes | 2 | 3 % |
| Portafolio de evidencias | 3 | 4.5 % |
| Lista de cotejo | 1 | 1.5 % |
| Ninguno de los anteriores | 2 | 3 % |
| Combinación de varias de las anteriores | 5 | 7.5% |
| Otros | 4 | 6 % |
| Total | 67 | 100% |

Si se observa la Tabla 6.46, el cuestionario es el instrumento más utilizado para evaluar a los docentes y la lista de cotejo el menos empleado.

En cuanto a los **obstáculos y problemas**, el que más se ha presentado en el proceso de evaluación, el mayor porcentaje de los docentes seleccionaron que no se toman decisiones a partir de los resultados con un 32.8% (n=22). La Tabla 6.47 da mayores detalles de los porcentajes de estas respuestas.

Tabla 6.47*Obstáculos y problemas de la evaluación, según el profesorado*

| Obstáculos y problemas | Cantidad de profesores | Porcentaje |
|--|------------------------|-------------|
| No me siento motivado a realizarla | 13 | 16.4% |
| Los estudiantes no quieren evaluar al profesorado. | 10 | 14.9 % |
| La institución no cuenta con los recursos tecnológicos adecuados para evaluar. | 6 | 9% |
| No se toman decisiones a partir de los resultados. | 22 | 32.8% |
| Ninguno de los anteriores | 11 | 19.4 % |
| Otros | 5 | 7.5% |
| Total | 67 | 100% |

Dentro de los **beneficios y ventajas** que tiene el sistema de evaluación de su institución, según el profesorado, es que se involucran diferentes sectores de la institución. Este dato lo recalca el 23.9 % (n= 16) del profesorado. En la Tabla 6.48 se desglosan a continuación los porcentajes de todas las respuestas.

Tabla 6.48.*Beneficios y ventajas del sistema de evaluación, según el profesorado*

| Beneficios | Cantidad de profesores | Porcentaje |
|---|------------------------|-------------|
| Los docentes se sienten satisfechos con su aplicación | 8 | 11.9 % |
| Se realiza sin el menor contratiempo | 11 | 16.4 % |
| Registra con precisión las competencias | 11 | 16.4 % |
| Se involucran diferentes sectores de la institución | 16 | 23.9 % |
| Revierte en un buen programa de formación | 4 | 6% |
| Otros | 17 | 25.4% |
| Total | 67 | 100% |

Sobre **quienes aportan información** en su evaluación, es el Director de Desarrollo Profesional para el 16.4% (n=11); los estudiantes 23.9% (n= 16) y combinación de varios actores para el 41.8% (n=28). (Ver Tabla 6.49).

Tabla 6.49.

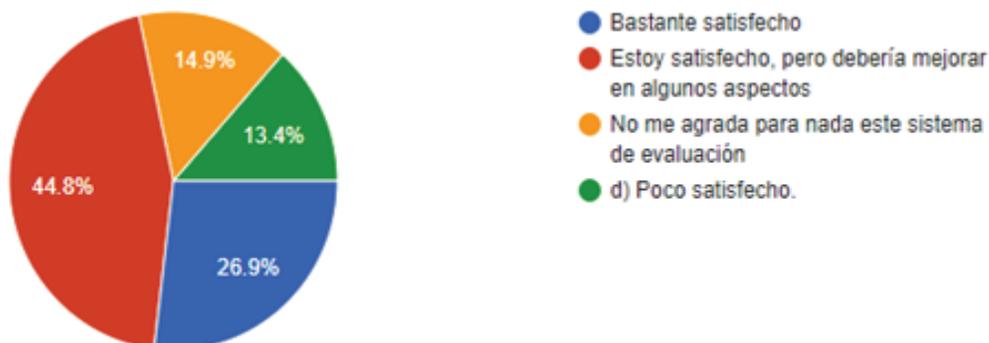
Informantes en el sistema de evaluación, según el profesorado

| Informantes | Cantidad de profesores | Porcentaje |
|------------------------------------|------------------------|------------|
| Director de Desarrollo Profesional | 11 | 16.4% |
| Director Académico | 0 | 0 % |
| Directores de carreras | 4 | 6% |
| Los estudiantes | 16 | 23.9 % |
| Los pares | 0 | 0 % |
| Estudiantes y pares | 1 | 1.5% |
| Combinación de varios actores. | 28 | 41.8% |
| Otros | 7 | 10.4% |
| Total | 67 | 100% |

Por último, se cuestionó sobre el **nivel de satisfacción** con el sistema de evaluación que se le aplica y se sienten bastante satisfecho el 26.9% (n=18) y poco satisfecho solo el 13.4 % (n= 9). En la Figura 6.19 se puede apreciar los porcentajes de estos niveles de satisfacción.

Figura 6.22.

Nivel de satisfacción con el sistema de evaluación según el profesorado



Mediante la aplicación del instrumento dirigido a los profesores, se pudo evidenciar que un porcentaje alto (43.3) % tiene menos de cinco años de experiencia siendo evaluado y los que han tenido más de 20 años, no sobrepasan el 14.9%. Es evidente además que ese porcentaje menor de poca experiencia, se encuentra correlacionado con el tiempo en servicio que tienen como profesores universitarios.

Por otro lado, un alto porcentaje de docente (50.7%) señalan que el tipo de evaluación que se aplica en sus universidades es la de 360 grados, en la cual participan docentes, estudiantes, superiores y pares. Este dato es significativo, puesto que da muestra del nivel de involucramiento que tienen varios actores relacionados con el proceso.

Se observó también en la aplicación de los instrumentos las variaciones en los tiempos en que se aplican las evaluaciones en las universidades en cuestión, viendo que los porcentajes se distribuyen de manera similares en cuatrimestral y anual; 34.3% y 35.8% respectivamente. Aunque no se establecen lineamiento estatales de las fechas en que deben aplicarse las evaluaciones docentes, espera un año para valorar las tareas del profesorado podría ser mucho tiempo si se quieren aplicar correctivos tomando en cuenta debilidades observadas.

Un aspecto que entra en contradicción con respuestas anteriores de Gestores y Directivos es el formato con el que se aplican las evaluaciones, ya que los porcentajes de que se hacen de manera impresas para los estos informantes son muy bajas, mientras se eleva en un 40.3% para los informantes docentes. De igual manera, se ve expresada la idea de que es solo el equipo del departamento de evaluación es quien hace la recogida de datos, cuando se obtiene esa respuesta en el 65.7%.

Se observa, por otro lado, que están similares en porcentajes las respuestas de quienes son las personas que les notifica a los docentes sobre los resultados de su

evaluación; siendo en algunas universidades el mismo departamento de evaluación, mientras que en otras los directores de carrera. Del siguiente epígrafe llama la atención el hecho de que, un 34.3% de los docentes dice que nunca se les da a conocer los resultados. Dicha situación podría ser contraproducente en un sistema de evaluación que procurar formar y mejorar el ejercicio profesional.

De estos informantes, fue relevante saber la manera en que se les comunicaba los resultados y de esto se observó que el 43.3 % recibe un informe con todos los aspectos favorables y los que debe mejorar. Esto resulta muy significativo en un proceso de valoración del desempeño docente. No obstante, contrasta esta respuesta con el porcentaje del 53.7% que responde que estos resultados no tienen ninguna repercusión en la institución. Esto da a entender, que aunque un gran número de profesores reciben en sus informes los resultados, estos no son tomados en cuenta para el accionar de la institución.

Los niveles de satisfacción con el sistema de evaluación comienzan a ser notorios en el indicador que seleccionan los docentes, en el cual se señala que la el formato da resultado, pero que podría mejorarse más (41.8%). También en la manera en que seleccionan los obstáculos y problemas que se presentan, al señalar un 32.8% que uno de las mayores dificultades se encuentra en la falta de toma decisiones a partir de los resultados, aspectos que debe llamar la atención de las autoridades de las universidades. En ese mismo sentido, solo un 26.9% de los profesores dicen sentirse satisfechos con el sistema de evaluación; respuesta que también debe ser un llamado de alerta a quienes diseñan estos procesos.

■ 6.07.2 Resultados Cualitativos

El instrumento aplicado al profesorado también cuenta con cinco (5) preguntas abiertas que posibilitan profundizar más en aspectos vinculados con la satisfacción, ele-

mentos que le agregarían al sistema y acciones a partir de los resultados. En este acápite se esbozan estas respuestas organizadas por cada uno de los aspectos indicados anteriormente.

a. Nivel de satisfacción del profesorado con el sistema de evaluación

Para saber el nivel de satisfacción de los profesores con el sistema de evaluación, se les cuestionó sobre su **agrado con el sistema de evaluación y los aspectos más valioso de este**. Al respecto el profesorado responde que le agrada porque se puede mejorar el manejo de los resultados de la evaluación profesoral; la forma en que son detallados los resultados porque le permite al docente tomar decisiones pertinentes para mejorar los puntos resaltados como mejorables; que participan varios actores.

Por otro lado, también, afirman:

“Los resultados se encaminan a tomas de decisiones, ejemplo reconocimiento docente, pero también fortalece los aspectos débiles, otro elemento es la cultura de evaluación y mejora continua nos permite reflexionar en torno a nuestro quehacer docente, siempre para mejor incluso lo que está bien”. (P4)

“Nos lleva a asumir responsabilidades y compromisos con la formación de los educandos y, por tanto, estar al día con los conocimientos”. (P15)

“Puedo conocer la opinión de mis estudiantes que me interesa mucho”. (P22)

En relación a su **desagrado con el sistema de evaluación**, los profesores destacan que no les agrada tener que motivar al estudiantado a realizar una evaluación de su

persona, cuando no le han observado dar clases, que no les agrada por lo cerrado que es; ya que se percibe que, aunque los estudiantes ponen una nota, las autoridades las manejan a su criterio; que no les agrada lo que hacen con los resultados, porque hay maestros que se entregan con amor a la institución y no son tomados en cuenta para colocar un incentivo monetario por su esfuerzo. Coinciden esta postura con las que señalan otros docentes de que no se toman decisiones a partir de los resultados y que no se valora a los docentes con altas calificaciones.

Otras opiniones sobre el porqué no se les agrada el sistema de evaluación se pueden encontrar en las siguientes expresiones:

“No me agrada en especial la evaluación que hacen los alumnos, porque no leen, llenan mecánicamente si le agrada o no el profesor”. (P6)

“Hay estudiantes (la mayoría) lee las preguntas y dicen a este lo voy a quemar o la dejan vacía”. (P7).

También otro aspecto que salió a relucir en estas opiniones, como parte del desagrado, es que solo participan en la evaluación los estudiantes.

b. Modificaciones que harían al sistema de evaluación

De acuerdo a los profesores, cambiarían del sistema de evaluación de sus universidades el hecho de que, en las ponderaciones de la evaluación, los estudiantes siguen teniendo mucho peso en los resultados y son pocos objetivas, además que los resultados colectivos deben ser dados a conocer en documentos institucionales; el dar tanto peso a la participación de los estudiantes, puesto que uno solo podría contaminar la evaluación por-

que haya reprobado una asignatura; la entrega de resultados, porque requiere de entrevistas personalizadas con mira de contribución al desarrollo de competencias en el docente.

Otros profesores también aluden al cambio del formato.

“Cambiaría la forma de ser aplicada y las circunstancias”. (P34)

“Que se apliquen de una manera más rápida quizás de manera digital y que de verdad se vean los beneficios de ser evaluados tales como ascenso, aumento salarial, otros”. (p63)

“Cambiaría el formato después de una aplicación para que fuera más interesante y variada y se produzca una expectativa”. (P20)

Además, de los cambios señalados con anterioridad, solicitan modificaciones en el tipo de preguntas, el tiempo en que se aplica, la inclusión de más actores en el proceso y el tipo de instrumento. Al respecto opinan:

“Cambiaría algunas preguntas, sobre todo de cultura general”. (P11)

“Diseñar menos preguntas. (P36)

“Cambiaría el tiempo en que se realiza, la realizaría cada cuatrimestre”. (P43)

“Agregar más indicadores a evaluar que precisen mejor el desempeño de los docentes”. (P44)

“Un sistema de consecuencia a partir de los resultados”. (P50).

“Debería cambiarse muchas cosas: por ejemplo, el formato, debería ser virtual; deberían participar más personas, y deberían darse los resultados a todos los profesores. También deben ponerse en práctica diferentes actividades para mejorar lo que sale mal”. (P57)

c. Inclusiones que harían al sistema de evaluación

Por otro lado, se les solicita a los docentes que expliquen cuáles podrían otros aspectos podrían incluir en un sistema de evaluación de desempeño que evalúe competencias del profesorado universitario, a lo que ellos afirman que deberían evaluarse las competencias fundamentales que debe poseer todo profesional universitario; la formación continua; el acompañamiento en el desarrollo de actividades; que el instrumento debería tener un apartado de observaciones para escribir aspectos más cualitativos del profesor evaluado.

En este sentido, opinan:

“Para que sea completa, en la misma debe contemplarse a todos los actores, incluidos los gestores y realizar un proceso consultativo por fases con devoluciones reflexivas personalizadas y grupales que incluyen planes, programas y proyectos para la mejora”. (P7)

También señalan que debería incluirse preguntas relacionadas con las asignaturas que imparten; una entrevista directa al docente sobre su labor; todas las dimensiones; ob-

servación de la clase y de la planificación del docente; relaciones interpersonal y compromiso; portafolios digitales e incentivos.

Otros docentes destacan, además, que debería incluirse:

“Los resultados de visitas a clases en que se enfatice en el papel del ejemplo del profesor, dominio del contenido, capacidades pedagógicas”. (P22)

“Dar a conocer los resultados de la evaluación, realizar cronogramas de capacitación continua, dirigida a los docentes, crear las condiciones para que los docentes puedan actualizarse en su área de formación, crear una biblioteca en línea para los docentes y proveer de técnicas sofisticadas para la evaluación, crear un equipo evaluador de alto nivel en todos los procesos y que tomen en cuenta la formación continua, a partir de los resultados”. (P25)

“En este caso, por el enfoque dirigido a la educación de adultos, medir o incluir aspectos básicos educativos relativos al perfil del facilitador andragógico”. (P27)

“Debería tomar en cuenta otros aportes que haga el profesor, como el compromiso con la universidad y trabajo extracurriculares que sumen calidad al trabajo docente”. (P41)

“Los docentes deben valorarse en función del tipo de programa o asignaturas que desarrollan, no deben ser homogénea las evaluaciones para todos los programas o asignaturas”. (P45)

Por otro lado, muchas opiniones se fueron directamente a competencias propias del docente universitario como son: tomar en cuenta las competencias que debe tener un profesor universitario; la manera en que se involucran en las actividades de la universidad; además las buenas prácticas que desarrollan en su ejercicio docente; el nivel de compromiso que asumen los docentes con la universidad, su fidelidad a la institución; valorarse los aportes que hace el docente a la institución; incluirse más indicadores que evalúen con más precisión al docente, que no solo sea el trabajo que hace en el aula, sino las actividades que él hace extracurricular y que contribuyen a elevar la calidad de la docencia en la universidad.

Y, por último, otro elemento valioso que piden incluir los docentes tiene que ver con la investigación:

“Deberían evaluar si el profesor hace investigación”. (P59)

“Deben evaluar el trabajo colaborativo de los profesores y las investigaciones que realizan”. (P67)

c. Plan de mejora a partir de los resultados de evaluación

Sobre los planes de mejora en función de los resultados de la evaluación, muchos de los profesores señalan desconocer si se hace un plan o si se hace es limitado y quienes han afirmado de su existencia dicen que se capacita a los docentes partiendo de las necesidades a través de talleres, charlas, conferencias; se actualiza en docencia universitaria por medio de una certificación docente.

En relación a esta cuestionante, los profesores opinan:

“No puedo describir este plan de mejora pues no conozco la formulación estratégica del mismo, ni he participado o socializando el tema referido, que considero basado en acuerdos”. (P21)

“No conozco de ningún plan de mejora que se haya realizado a partir de los resultados de estas evaluaciones”. (P43)

Para ampliar las ideas sobre el nivel de satisfacción que tiene el profesorado con el sistema de evaluación, se recurrió a las preguntas abiertas del instrumento (5 en total) y fue notorio la repetencia de ideas sobre la poca satisfacción en torno a la toma de decisiones a partir de los resultados visto esto como una necesidad de ellos mismos de hacer mejoras en la manera de dar la docencia.

Es significativo también ver que para algunos docentes el instrumento que aplican los estudiantes es un poco cerrado, al no permitir una expresión más abierta de lo que ellos valoran de los docentes, esto provoca que el cuestionario sea llenado de manera mecánica; entendiéndose que colocada de forma tan cerrada, podrían también prestarse a ser manipuladas las respuestas por las autoridades con mayor grado de facilidad. Esta postura podría ser vista con cuidado si se quiere revisar y adecuar cualquier sistema de evaluación de los docentes.

También el nivel de satisfacción se puede medir por los aportes que hicieron los docentes en relación a modificaciones que harían al sistema de evaluación; destacándose dentro de estos aportes la gran carga de ponderación que tienen los estudiantes, lo que según ellos les da un carácter poco objetivo, al estar estas evaluaciones condicionadas por la empatía o no que haga el estudiante con el profesor a evaluar. Aunado a esto, se agre-

gan cambios vinculados con la cantidad de preguntas, el tipo de preguntas e indicadores, valoración de la formación continua del docente, el acompañamiento en sus clases. Se consideran muy significativos estos aportes realizados por los docentes, como una manera de ser tomados en cuenta en el proceso de rediseño de una propuesta de evaluación. También los docentes hacen valiosas sugerencias, al señalar que las evaluaciones deberían de tomar en cuenta los aportes que ellos realizan a la institución, las buenas prácticas o innovaciones en el aula, la investigación y las actividades extracurriculares; esta última muy bien podría vincularse con la valoración en el campo de Extensión.

■ 6.08 Resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes

El último de los sujetos tomados en cuenta en la muestra para conocer el proceso de evaluación del profesorado en las universidades fueron los estudiantes. Ellos se constituyen en la muestra más alta (347) por ser también quienes más contribuyen como informantes en este proceso. A continuación, se presentan los resultados de la aplicación de su instrumento.

■ 6.08.1 Resultados Cuantitativos

En la muestra de los estudiantes 79 son de sexo masculino y 268 femenino. Esto pone en evidencia la gran mayoría de mujeres estudiando cursando carreras de educación. Se toma en cuenta, además, el tiempo que tienen estos estudiantes realizando evaluación a sus profesores y se pudo apreciar que han evaluado más de seis veces el 80% (23.1%) de los estudiantes y menos de dos veces el 35.4% (124).

Era relevante saber de ellos, cada cuanto **tiempo evaluando a sus profesores** y para un 62.8% (n=218) se evalúa cada cuatro meses; según el 11.5% (n= 40), cada dos años o más y para el 9.8 % (n=34) anual. En la tabla 6.50 se observan con mas detalles estas informaciones.

Tabla 6.50.*Periodicidad con que evalúan al profesorado, según los estudiantes*

| Tiempo | Cantidad de estudiantes | Porcentaje |
|---------------------|-------------------------|------------|
| Dos veces al año | 40 | 11.5% |
| Anual | 34 | 9.8 % |
| Cada tres meses | 28 | 8.1% |
| Cada dos años y más | 5 | 1.4% |
| Cada cuatro meses | 218 | 62.8% |
| Cada dos meses | 19 | 5.5. % |
| Cada dos años o más | 3 | 0.9 % |
| Total | 67 | 100% |

En cuanto al **instrumento** que utilizan para evaluar a los profesores, el 40.1% (139) de los estudiantes dicen que encuesta con respuesta de selección múltiple y el 9.8 % (n=34) dice que cuestionarios de preguntas abiertas.

Tabla 6.51.*Instrumentos que utilizan para evaluar al profesorado, según los estudiantes*

| Tiempo | Cantidad de estudiantes | Porcentaje |
|---|-------------------------|------------|
| Cuestionario con preguntas abiertas | 34 | 9.8% |
| Encuesta con respuestas de selección múltiple | 139 | 40.1 % |
| Escala de valoración | 119 | 34.3% |
| Combinacion de lo anterior | 45 | 13% |
| Otros | 10 | 2.9 % |
| Total | 67 | 100% |

En lo referente a la **pertinencia de estos instrumentos**, son adecuados y cumplen con los requerimientos, para el 51.3 % (n= 178); dan resultados, pero podrían mejorarse más para el 42.1 %(n=146); no son apropiados, pero cumplen con su cometido, según el 3.7 %(n=13) y son obsoletos y precisan de cambios inmediatos para 2.9% (n=10).

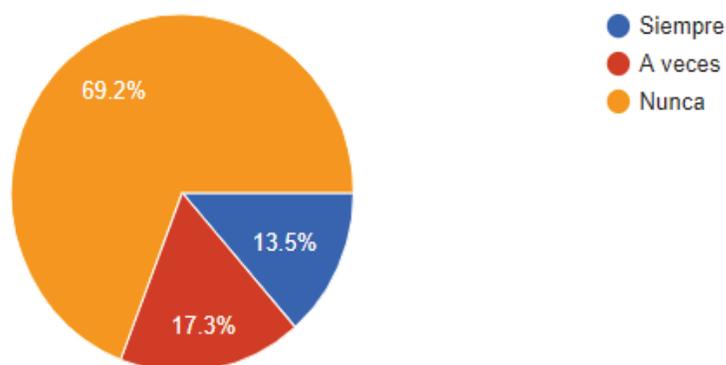
Tabla 6.52:

Valoración formatos instrumentos, según los estudiantes

| Respuestas | Porcentaje | Cantidad |
|---|------------|----------|
| Adecuados y cumplen con los requerimientos | 51.3% | 178 |
| Podrían mejorarse más | 42.1% | 146 |
| No son apropiados, pero cumplen con su cometido | 3.7% | 13 |
| Son obsoletos y precisan de cambios inmediatos | 2.9% | 10 |
| Total | 100% | 347 |

También es relevante conocer si la universidad les da a conocer a los estudiantes **los resultados de la evaluación** del profesorado. Al respecto, 13.5 % (n=47) de los estudiantes responde que siempre, un 17.3% (n= 60), que a veces y nunca para el 69.2 % (n=240). (Ver Figura 6.23).

Figura 6.23.

Comunicación de los resultados de la evaluación a los estudiantes

Según la Figura 6.23 se puede observar como el conocer los resultados de las evaluaciones del profesorado es ausente para un alto porcentaje de estudiantes.

En cuanto a los **obstáculos y dificultades** que se les presentan para evaluar a sus docentes, el 68% del alumnado cuestionado dice que nunca se les han presentado dificultades para evaluar a sus profesores, el 30.3% dice que a veces y el 1.71.7% afirma que siempre. También los estudiantes seleccionaron las situaciones que más se le ha presentado en el momento de evaluar a sus profesores. Dentro de estas, un 55.6 % (n=193) de los estudiantes dicen que se sienten satisfechos participando en este tipo de evaluaciones y un 19.6 % (n= 68), no me siento motivado a realizarla. (Ver Tabla 6.53).

Tabla 6.53.

Situaciones que más se le presentan al evaluar a sus profesores

| Situaciones al evaluar | Cantidad de estudiantes | Porcentaje |
|--|-------------------------|-------------|
| Me siento satisfecho participando en este tipo de evaluaciones | 193 | 55.6 % |
| No me siento motivado a realizarla | 68 | 19.6 % |
| Me incomoda evaluar al profesorado | 13 | 3.7 % |
| La institución no cuenta con los recursos tecnológicos adecuados para evaluar al profesorado | 4 | 1.2 % |
| Los resultados no se utilizan para tomar decisiones en beneficio de los estudiantes | 59 | 17 % |
| Otros | 10 | 2.9 % |
| Total | 67 | 100% |

En lo que tiene que ver con el **nivel de satisfacción** que poseen los estudiantes con la evaluación que les hacen a sus profesores, el 51.3 % (178) del alumnado se siente bastante satisfecho con el sistema de evaluación del profesorado de su universidad, con la salvedad de que debería mejorarse; mientras que un 7.5% se siente poco satisfecho.

Tabla 6.54.

Niveles de satisfacción con el sistema de evaluación de los estudiantes

| Respuestas | Porcentaje | Cantidad |
|--|-------------------|-----------------|
| Bastante satisfecho | 40.1% | 139 |
| Estoy satisfecho, pero debería mejorar más | 51.3% | 178 |
| Poco satisfecho | 7.5% | 26 |
| No le agrada el sistema de evaluación | 1.2% | 4 |
| Total | 100% | 347 |

A partir de la aplicación del instrumento al estudiantado fue evidente el gran porcentaje de estos que poseen experiencia evaluando a sus docentes, siendo el 80% de ellos quienes han evaluados más de 6 veces. Este dato es significativo, pues posibilitará obtener respuestas con un mayor índice de precisión debido a estas experiencias acumuladas.

Por otro lado, un significativo número de estudiantes (51.3%) considera adecuado el instrumento que se utiliza para evaluar a los docentes, mientras que el grupo restante dicen que no son apropiados, pero cumplen con su cometido y que son obsoletos y precisan cambios inmediatos. La mayoría del estudiantado (69.2%) también dice no conocer nunca los resultados de las evaluaciones. Este dato, aunque alto, quizás no tenga gran relevancia; porque no está claro, desde las diferentes teorías, hasta qué punto pueda ser importante para el estudiantado saber los resultados de las evaluaciones de sus docentes.

Por otro lado, dentro de las limitaciones para llenar el instrumento, se pudo evidenciar que la gran mayoría (68%) no presentan dificultades, al igual que el nivel de satisfacción es muy bueno en el 55.6%. A pesar de que los porcentajes parecen pertinentes, no se podría dejar de lado el que casi la mitad de la población no está satisfecha, por lo que habría que dar una mirada, más adelante, a esas razones que aluden.

■ 6.08.2 Resultados Cualitativos

En el instrumento aplicado a los estudiantes, se agregan cinco (5) preguntas abiertas que permitan recopilar informaciones más cualitativas sobre cómo ellos observan los procesos de evaluación de sus universidades. Las opiniones al respecto se han organizado en los siguientes epígrafes:

a. Valoración del instrumento de evaluación

A fin de conocer sus opiniones sobre el instrumento de evaluación del profesorado, se interroga a los estudiantes acerca de si este instrumento valora de manera precisa las competencias que debe poseer un profesor universitario y porqué lo consideran así. En relación a esto, las respuestas del alumnado oscilan apreciándose que algunos valoran como positivo, otros parcialmente y otros no lo aceptan.

Los estudiantes que apreciaron como valioso este instrumento, afirman que los formularios de evaluación cumplen con todos los requisitos para valorar de forma directa y sin lesionar al estudiante. Además, destacan que con este proceso el profesorado se autoevalúa y mejora sus competencias. En este sentido dicen:

“Considero que sí, porque mediante estas evaluaciones se va mejorando la forma de impartir docencia, también ayudan al crecimiento profesional y personal”. (E, 127)

“El instrumento utilizado para evaluar a los profesores está muy bien formulado porque cumple con todo lo que debería tener un buen profesor para transmitir su conocimiento”. (142)

Las consideraciones anteriores difieren con las que expresan otros estudiantes al afirmar que, aunque estos instrumentos son útiles para la evaluación del profesor, hay ausencia de otras competencias que pudieran ser valoradas para que los docentes mejoren.

“No me gusta este instrumento porque la mayoría de sus preguntas son irrelevantes y repetitivas, además de que las respuestas deberían ser abiertas y no de selección”. (E, 50)

b. Valoración del sistema de evaluación

Otras de las cuestiones que también se quiere conocer es la valoración que tiene el estudiantado del sistema de evaluación del profesorado de su universidad. Al preguntarles al respecto, algunos estudiantes brindan respuestas favorables al afirmar que con la evaluación cuentan con la oportunidad de comunicar si un profesor no está trabajando bien; que les satisface este sistema porque pueden valorar a los profesores de excelencia y pueden expresarlo por esa vía.

La satisfacción por este sistema de evaluación se puede apreciar de manera notoria en las palabras de algunos de estos estudiantes:

“Lo que más me agrada es que al igual que ellos, nosotros los estudiantes también podemos evaluarlos y esto los ayuda a tener un mejor desempeño”. (E, 40)

“A través esta evaluación puedo captar las pautas para ser un buen maestro, ya que este instrumento además del nivel superior, encaja al nivel secundario”. (E, 130)

“Me gusta porque puedo decir lo que creo que está bien y lo que se puede mejorar. Es como sentir que lo que diga es importante”. (E, 173)

En este mismo sentido, acerca de lo que les gusta del sistema de evaluación, un aspecto que surgió en un alto porcentaje de respuestas, fue el referido al anonimato. Con respecto a esto, algunos estudiantes enuncian que les gusta el nivel de confidencialidad que tiene la evaluación, circunstancia esta que les posibilita opinar sin ningún problema. Un ejemplo de estas opiniones se puede apreciar en las siguientes respuestas:

“La evaluación se realiza de manera anónima, es decir sin colocar nombre de los participantes. Esto es una manera muy discreta, sin tener que señalar a ninguna persona”. (E, 234)

“Me gustan que las evaluaciones sean anónimas, porque te da la libertad de expresarte sin miedo a que esto pueda molestar a alguien si tus comentarios no fueron del agrado de la persona evaluada”. (E, 247)

c. Propuesta de cambios sugeridas por los estudiantes

Al cuestionar a los estudiantes sobre cambios que consideran deben hacerse al sistema de evaluación, el alumnado presenta opiniones sobre las modificaciones que sugieren y que se han organizados en los siguientes aspectos:

Comunicación de los resultados: (Decisiones a partir de los resultados)

En este aspecto el alumnado expresa que debe tomarse en cuenta la divulgación de los resultados, darles a conocer a ellos en qué medida estos profesores desempeñan las competencias esbozadas en las evaluaciones; que si los estudiantes tienen que dar sus

valoraciones al momento de completar instrumentos para evaluar a los profesores, también deben ser tomados en cuenta para presentarles los resultados y para comunicarles acerca de las decisiones que se tomarán con los docentes que no cumplen con los criterios determinados.

“En frases literales del alumnado, se pueden apreciar estas opiniones:

Que podamos saber los resultados, que sepamos al menos para que se usan o cuál es la razón de hacerlas, porque se evalúan los docentes, nos usan como estudiantes y después nada”. (E, 165)

“Creo que lo que debería mejorar es que estas evaluaciones se tomen en cuenta de verdad y si un maestro no reúne las cualidades entonces removerlo”. (E, 206)

El tiempo

Otro de los elementos de los cuales el estudiantado sugiere cambio es en el que tiene que ver con el tiempo. En este sentido, señalan que debería evaluarse desde el primer parcial tal como está planificado en el calendario académico. Además, destacan que, modificarían el rigor con el tiempo de aplicación, ya que esta evaluación solo es implementada en algunos cuatrimestres y lo ideal sería que fuese con regularidad al final de cada ciclo. Estas opiniones concuerdan con otra que sugieren que debe ser bimensual para observar que satisfactorio es el desempeño del profesor y no como se efectúa en la actualidad al finalizar del período.

Tipos de preguntas

Es evidente la forma en que el estudiantado piden que los instrumentos posean preguntas más abiertas, mediante cuales ellos puedan manifestar de manera más amplia sus opiniones. Al respecto, un número significativo de ellos prefieren que no se utilicen listas de cotejo, más bien preguntas abiertas en las que el alumnado formulen sus opiniones abiertamente.

Algunas de estas opiniones de los estudiantes se pueden apreciar a continuación:

“Me gustaría que la evaluación tenga preguntas abiertas que me permitan expresarme mejor”. (E, 144)

“Me gustaría que fuese un conversatorio y así arreglar lo que está mal y mejorar en donde se necesite mejorar”. (E, 149)

“Cambiaría el tipo de preguntas, en mi opinión deberían ser más abiertas, para que los estudiantes puedan expresarse con más libertad”. (E, 348)

En este punto del cuestionario se pudo apreciar muchas opiniones breves del estudiantado; pero también, otras con gran nivel de descripción, como por ejemplo el siguiente texto expresado por un estudiante:

“Las evaluaciones de la universidad: 1°. Deberían ser a través de una plataforma virtual; Facilitaría la evaluación sin la necesidad de interrumpir la sesión de clases. 2°. Revelar los resultados de dichas pruebas a todos los estudiantes, para

que los estudiantes conozcan la validez de dichas pruebas. 3-º. Tomar en cuenta las observaciones de los estudiantes, pues algunos docentes al inicio y durante el proceso de enseñanza-aprendizaje usan estrategias casi obsoletas, obstruyendo el aprendizaje de los estudiantes que a su vez deben repetir y pagar una asignatura dos veces por causa de la metodología del docente”. (E, 140)

Formato y metodología de aplicación

En cuanto a los formatos y metodología para aplicar las evaluaciones algunos alumnos les gustaría cambiar el instrumento físico por el digital y transformarían la escala de valoración, ya que las escalas que deben elegir no les dan opciones mejores. Aconsejan, además, que sea menos monótona y más entretenida. También expresan que les gustaría que se hiciese de forma oral, en una reunión con todos los estudiantes.

Aunque algunos estudiantes señalan diferentes aspectos que quisieran cambiar del sistema de evaluación, también, aunque en minoría, se encuentra un grupo que prefiere no hacer ningún cambio.

d. Aspectos a evaluar del desempeño docente

En las respuestas del cuestionario, los estudiantes también dan a conocer acerca de los aspectos que desean evaluar del desempeño de los profesores y que no contemplan en la evaluación que ejecutan. En relación esto, el alumnado indica que desearían evaluar la Didáctica al enseñar; las distintas maneras que tienen los docentes de expresarse de sus alumnos; su creatividad, el nivel de dominio de los temas que aborda en el aula y cómo planifica sus intervenciones en el aula; su ética y moral profesional, la evaluación de las competencias, como lo plantea el currículo actualizado dominicano, entre otras.

En este sentido, las expresiones de algunos estudiantes, sobre lo que debería evaluarse, se dan de la siguiente manera:

“La integración de los docentes en las actividades organizadas tanto por la administración de la Universidad como las organizadas por los estudiantes”. (E, 140)

“El respeto al desarrollo de sus clases de acuerdo a lo que establece el programa introducido el primer día de clases”. (E, 186)

Las valoraciones cualitativas de los estudiantes fueron recogidas en cuatro preguntas abiertas que tienen que ver con la aceptación del formato de evaluación, valoración del sistema, propuesta de cambios y aspectos que evaluarían de sus docentes. En este sentido, fue notoria la cantidad de respuestas favorables en torno a la apreciación del instrumento; lo que implica que en cualquier proceso de mejora, deberían buscarse los elementos apreciativos de estos instrumentos y que todavía podrían cumplir de manera adecuada con el proceso de evaluación de los docentes. No obstante a lo anterior, se evidenció como un grupo de estudiante consideran que el instrumento debe ser mejorado, aludiendo a ello las preguntas repetitivas y redundantes.

Aunque los estudiantes son claros expresando los aspectos que deben mejorarse del instrumento, fue evidente que la mayoría consideran que un sistema de evaluación del personal docente siempre sería bueno por las aportaciones que les brinda a los profesores de conocer cómo perciben los demás su trabajo. Estas ideas aportan informaciones sobre el nivel de madurez de los estudiantes al valorar los procesos de evaluación del desempeño como un mecanismo para la mejora del propio docente.

El nivel de confidencialidad es uno de los elementos importante en un sistema de evaluación del profesorado y esto se destaca en las respuestas de los estudiantes al enunciar este aspecto como uno de los que más valoran cuando evalúan a sus docentes.

Finalmente, fue relevante conocer con esta parte del instrumento, la manera abierta con que los estudiantes hacen propuestas de cambios a la evaluación de los profesores. Es así como ellos solicitan ser participe también de los resultados de la evaluación y el uso que se les da a estos; reclaman cambiar los tiempos, para que no sea al final del periodo donde ya sería tarde aplicar algún tipo de correctivo; sugieren que se planteen preguntas abiertas para expresarse mejor; cambio de formato, de manera que sea más dinámica. Asimismo, plantean otros aspectos que podría ser valorado en los maestros como son: la forma en que hablan de sus alumnos, su creatividad, su ética, entre otros. Las sugerencias ofrecidas por los estudiantes, se constituyen también en un gran aporte de los cuales se pueden valorar los niveles de pertinencia de cada uno de estos aspectos para asumirse algunos de los que sean viables.

A modo de cierre

En esta Segunda Parte de la Investigación se puede observar que se aplicaron tres cuestionarios dirigidos a los Directores de carreras, Profesores y Estudiantes, evidenciándose en estos el alto nivel de experiencia que poseen estos participando en los procesos de evaluación desde su rol. Estas informaciones son relevantes para valorar el nivel de las informaciones que ofrecen.

Por otro lado, se pudo evidenciar cómo los directores informan que se evalúa el área de extensión, contradiciéndose esta información con las que ofrecen los docentes y los estudiantes.

Los instrumentos impresos todavía es una realidad en una de las universidades, aspecto que podría estar variando a la fecha. Mientras que la notificación de los resultados sigue siendo un punto al analizar al encontrarse en contraposición las ideas que expresan los gestores, directores, docentes y estudiantes; ya que para los primeros infor-

mantes esto se da con una frecuencia alta, mientras que para los otros informantes no es tan frecuente.

De estas informaciones recogidas en esta segunda parte de la investigación es importante destacar el alto valor que les dan los sujetos consultados al sistema de evaluación, coincidiendo ellos en que este sistema sirve para mejorar las intervenciones en el aula universitaria. En otro sentido, se pudo observar en esta etapa que, los niveles de satisfacción suelen variar ligeramente y en que los motivos de esa satisfacción o insatisfacción pueden oscilar en diferentes respuestas. Como satisfacción se pudo evidenciar en los tres informantes la participación de diversidad de actores, mientras que como aspecto señalado de satisfacción como diferenciador a este, se encuentra la libertad con que pueden dar respuestas al instrumento, destacado esta información por el estudiantado.

Es así como también, coinciden estos informantes con que, la insatisfacción tiene que ver con la ausencia de toma de decisiones a partir de los resultados; difiriendo en aspectos como la poca motivación, señalada solo por los directivos y el poco dinamismo del proceso, destacado por los estudiantes. El instrumento que se utiliza para evaluar a los docentes ha sido valorado de manera positiva en los estudiantes, mientras que los directivos y docentes entienden que debe ser modificado

Las acciones para las mejoras, a partir de los resultados, se enfatizan en las respuestas de los directivos y disminuyen en las informaciones que ofrecen los docentes y los estudiantes. En este mismo orden, los estudiantes reclaman tener informaciones de estos resultados.

Se consideran las informaciones aportadas por los directivos, profesores y estudiantes bastante relevantes para entender el sistema de evaluación del profesorado universitario en las universidades y para diseñar propuesta de valoración del desempeño acordes

con las necesidades planteadas y las exigencias de la Normativa de Formación de Docente de Calidad en la República Dominicana.

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA TERCERA FASE:

La tercera fase de la investigación tiene como objetivo principal diseñar una propuesta de un sistema de evaluación de desempeño para formadores de docentes de las carreras de Educación. Para validar dicha propuesta se organiza un grupo de discusión, para a partir de una guía puedan realizar aportes para mejorar dicha propuesta. En este apartado se esbozan los resultados de esta discusión.

■ 6.09. Resultados del grupo de discusión

El último objetivo de esta investigación va encaminado a la realización de una propuesta de sistema de evaluación del profesorado universitario a partir de la mirada que han hecho al proceso los diferentes actores involucrados y procurando que la proposición se encuentre articulada con la normativa de Formación de Docente de calidad y con la misión, visión y filosofía de la institución para la cual se plantea.

Para ello se ha toma en cuenta una universidad destinada exclusivamente a la formación de maestros. A fin de validar dicha propuesta, se desarrolla un grupo de discusión con 18 personas (ver el desglose de esta muestra en la metodología). Estas personas están conformadas por estudiantes de carreras de educación, directivos, coordinadores y docentes de la institución para la cual se hace esta propuesta. La discusión giró en torno a los siguientes tópicos: percepción general de la propuesta, nivel de pertinencia desde sus roles, aspectos que eliminarían y que agregarían.

A partir de la reunión, que fue organizada de manera virtual por Google Meet, se recogen informaciones pertinentes que posibilitan mejorar la propuesta y que se esbozan en los siguientes apartados a modo de síntesis:

a. Percepción general

A la luz de la discusión, sobre los aspectos generales de la propuesta, los docentes señalaron que es una excelente propuesta y que valoran el trabajo minucioso realizado poniendo todos los detalles de cómo se ejecutaría. Los docentes, además opinan que es pertinente que todos los actores estén involucrados en el proceso y que es un trabajo bien documentado. Por otro lado, los directivos y coordinadores señalaron que será una ganancia para la institución poder contar con un aporte como ese. También que les agrada que se trabaje la evaluación desde una dimensión más humana. Mientras que los estudiantes consideran que con una evaluación como esta se podrá mejorar más la calidad de los profesores que intervienen en la universidad.

“Excelente trabajo, excelente sistema y si se afina en algunas cosas yo creo que se va a lograr humanizar la evaluación que una de las cosas más difícil en este proceso que estamos viviendo”. (Directiva)

“Es una propuesta excelente porque el sistema de evaluación también aporta para que el profesorado sea excelente”. (Coordinador)

Me gustó eso de integrar los actores principales de los recintos con el departamento de desarrollo profesional”. (Docente)

“Considero que, si se implementa esta propuesta, los profesores estarán mejor preparados lo que se reflejará en nosotros los estudiantes. Y de paso, nos motivaría a evaluar a nuestros profesores de una mejor manera y con una base mejor estructurada”. (Estudiante)

b. Nivel de pertinencia desde sus roles

En cuanto al nivel de pertinencia que los consultados le dan a esta propuesta desde las funciones que ejercerían en los procesos de evaluación, se plantean diversas opiniones. Dentro de estas, que la consideran bien oportuna ya que se sentirían cómodo participando en ella. Que la consideran pertinente porque está enfocada hacia la mejora. Además, que es una evaluación pertinente porque hace que el docente se sienta parte de la evaluación de mejora en el proceso de ayuda.

Otras opiniones expresan lo siguiente:

“Totalmente de acuerdo con esa propuesta, involucrar todos los actores en ese proceso del diseño de evaluación”. (Docente)

“Esperamos que pueda ser implementada en todos los recintos y extenderla a otras instituciones formadoras”. (Directiva)

“Hay una cosa que yo creo y es que un sistema como éste me calma mucho y los malos profesores se van a ir solos”. (Directiva)

“Me gusta mucho que plantea la evaluación entre pares hay que tomarlos más en cuenta, porque los colegas para mí son extraordinarios; cuando la persona me dice cómo puedo hacerlo mejor. Evaluar es aprender. El feedback que nosotros recibimos ya sea cuantitativa o cualitativa, me está haciendo crecer entonces cada vez más”. (Docente)

“A la hora de evaluar a un maestro, lo primero en lo que pensamos es, en el impacto que tuvo ese maestro en nuestras vidas”. (Estudiante)

c. Aspectos que eliminarían

En relación a este aspecto no hubo muchos aportes; ya que la mayoría de los participantes consideraron que no había nada que eliminar; sin embargo, uno de los directivos

no estuvo del todo de acuerdo con que los resultados individuales de cada uno de los docentes se hiciesen públicos para todos los involucrados en la plataforma de la institución.

Al respecto se señala lo siguiente:

“Creo que es importante buscar la información que te haga crecer y que te lo puedan decir, después de forma privada, que no tenga que verlo otra persona; porque no está bien, porque es un castigo doble, por qué baja la autoestima, la moral y entonces es un proceso en el que se necesita compañía”. (Directivo)

Aunque en este grupo de discusión no se hicieron propuesta de instrumentos, una de la docente opinó que cuando se diseñen estos, se eliminen indicadores para los cuales los estudiantes no tienen juicio de expertos para opinar como por ejemplo la planificación del docente, el uso pertinente de los recursos.

“Habría que ver los reactivos que se utilizan para que los estudiantes evalúen a los profesores, porque muchas veces los estudiantes no tienen ni criterios, ni juicios de valor para responder algunas cuestiones; entonces cuando lo hacen perjudican al profesor con cosas que no se entiende”. (Docente)

“De mi parte no le quitaría nada”. (Estudiante)

d. Aspectos que agregaría

Aunque en sentido general la propuesta fue valorada como pertinente y oportuna los participantes se sintieron en la libertad de sugerir algunos elementos que pudiesen ser tomados en cuenta en la propuesta. Dentro de estos: que quede registrada el dar de baja a los profesores que después de varias evaluaciones no suben a positivos sus resultados, incluir los beneficios económicos a los profesores que salen como destacados, que los directivos y coordinadores no evalúen de manera individual a los docentes, sino que se

organice un equipo de por lo menos tres personas donde en conjunto realicen esta evaluación, que se enfatice de que los estudiantes del primer año no podrían evaluar, puesto que todavía no conocen bien de metodología y procedimientos didácticos para evaluar a sus maestros.

Algunas opiniones más al respecto:

“Incluir la reunión de un equipo con los profesores que sacan bajas calificaciones en la evaluación donde se analice con ellos, cuáles fueron las causas que no lo dejaron que evidenciara las competencias suficientes y luego a partir de ahí dar las recomendaciones de lugar”. (Directivo)

“Darle más peso o ponderación, más importancia a la evaluación de pares” Docente

“Quizás sería pertinente que en la plataforma virtual que se dispondrá para esto se pida la actualización de los datos del docente cada periodo determinado”. (Docente)

■ 6.10. Triangulación: Resultados por variables

Presentados ya los resultados por instrumentos y sujetos involucrados, se procede a ser una breve comparación de estos resultados por variables.

■ 6.10.1. Diseño de la evaluación

Esta variable fue trabajada en la primera fase de la investigación. Los datos sobre esta se obtienen a través de la aplicación del instrumento a los Gestores de la evaluación. De esta variable se desprenden dos dimensiones: Modelo de evaluación y procedimientos para el diseño. De este proceso se presentan los siguientes hallazgos:

La Normativa de Formación de Docente de Calidad en la República Dominicana no presenta ningún apartado que pudiese describir modelos, ni procedimientos para el

diseño de evaluación del profesorado universitario; sin embargo, propone las dimensiones y competencias para la formación de los futuros docentes.

Se pueden considerar relevante destacar que las universidades cuentan instrumentos con enunciados claros, formato de respuestas comprensibles de manera satisfactoria en un 81 y 71.4% respectivamente, en un alto porcentaje de los instrumentos, lo que implica un aspecto favorable para el procedimiento de la evaluación. Por otro lado, estos instrumentos presentan escalas de puntajes, gradación de estos los puntajes y descripción de cada uno de los valores de las escalas de forma satisfactoria, en la mayoría de los instrumentos, lo que también garantiza el sistema de evaluación.

Por último, y en relación a los instrumentos se puede señalar que la numeración de la secuencia de sus ítems se da de manera lógica en la mayoría de estos; pero el nivel de coherencia de los contenidos de los ítems con los fines de la evaluación se da de forma parcial en un gran porcentaje de los instrumentos y en ellos no se evidencia con precisión conductas claramente observables al evaluar.

En cuanto al diseño de la evaluación del profesorado la participación varía según las universidades. En la mayoría de las universidades existe un departamento de evaluación, en otras un equipo integrado por diferentes departamentos diseña el procedimiento. Mientras que las tareas principales de los gestores consultados es participar en el diseño, aplicación y análisis en el proceso de la evaluación.

El modelo de evaluación es de 360° para un número reducido de universidades, mientras que para la mayoría se reduce a un modelo que incluye la participación desde uno a dos actores y la periodicidad con que se aplican las evaluaciones es cada cuatro o tres meses para la mayoría de las universidades.

El proceso de la revisión de las evaluaciones también es un elemento que se encuentra articulado con el proceso del diseño, en este sentido, a partir de las indagaciones se pudo apreciar que un alto porcentaje tarda más de dos a tres años para revisar su sistema de evaluación y cuando se hace este proceso se encarga un equipo integrado por varios departamentos según un número significativo de universidades y se realiza para hacer cambios y adecuaciones.

Por último, en cuanto a cómo se diseña el procedimiento de la evaluación, la mayoría de las universidades siguen un proceso muy parecido: 1º se diseña el procedimiento, 2º se diseñan los instrumentos, 3ª se revisan los instrumentos, 4º se aplican los instrumentos y 5ª se tabulan las informaciones y se entregan los resultados.

a. Triangulación en la variable diseño de la evaluación

En esta variable solo fueron informantes clave los gestores de la evaluación. Aunque se consultaron los instrumentos y la *Normativa de Formación de Docente de calidad en la República Dominicana*, a partir de los resultados se puede apreciar que no se observa vinculación de informaciones en torno al diseño de evaluación que plantean los sujetos informantes y el documento orientativo para la formación. Por otro lado, en los instrumentos observados se corrobora el modelo de evaluación que plantean los gestores que utilizan sus universidades.

No obstante, a que no existe una articulación muy evidente entre la normativa y los instrumentos de evaluación que utilizan las universidades, se presenta a continuación una Tabla que permita establecer comparaciones y contrastes de ambos documentos.

Tabla 6.55.

Triangulación aspectos contenidos en la Normativa y en los instrumentos de evaluación de las universidades

| Apartados | Normativa MESCyT | U1 | U2 | U3 | U4 | U5 | U6 | U7 |
|--------------------------|---|--|--|--|--|---|--|--|
| Formación Docente | Establece pautas de formación en el enfoque de competencias. | Actualización de los programas en el enfoque de competencias | Actualización de los programas en el enfoque de competencias | Actualización de los programas en el enfoque de competencias | Actualización de los programas en el enfoque de competencias | Actualización de los programas en el enfoque de competencias | Actualización de los programas en el enfoque de competencias | Actualización de los programas en el enfoque de competencias |
| Dimensiones | Establece 6 dimensiones, que se desglosarán en competencias. | Poseen 4 dimensiones de evaluación | Poseen 3 dimensiones de evaluación | Poseen 3 dimensiones de evaluación | Poseen 4 dimensiones de evaluación | Poseen 4 dimensiones de evaluación | Poseen 4 dimensiones de evaluación | Poseen 4 dimensiones de evaluación |
| Competencias | Establece 15 competencias que deben desarrollar los docentes | En evidencia algunas de estas competencias. | En evidencia algunas de estas competencias. | En evidencia algunas de estas competencias. |
| Evaluación | No estable en su ordenanza aspectos sobre los procedimientos para la evaluación del profesorado | Evalúan al profesorado con instrumentos existentes antes de la erogación de la Normativa, sin el enfoque de competencias | Evalúan al profesorado con instrumentos existentes antes de la erogación de la Normativa, sin el enfoque de competencias | Evalúan al profesorado con instrumentos existentes antes de la erogación de la Normativa, sin el enfoque de competencias | Evalúan al profesorado con instrumentos existentes antes de la erogación de la Normativa, sin el enfoque de competencias | Evalúan al profesorado con instrumentos existentes antes de la erogación de la Normativa, sin el enfoque de competencias. | Evalúan al profesorado con instrumentos existentes antes de la erogación de la Normativa, sin el enfoque de competencias | Evalúan al profesorado con instrumentos existentes antes de la erogación de la Normativa, sin el enfoque de competencias |

De acuerdo a las informaciones contenidas en la tabla 6.55, se destaca que la *Normativa para la Formación de Docente de Calidad en la República Dominicana*, establece la formación de los futuros docentes bajo un enfoque de competencias, pero que estas competencias no se encuentran en su totalidad reflejadas en los instrumentos de evaluación de las universidades. Por otro lado, este documento legal plantea seis dimensiones, mientras en los momentos de su erogación las universidades contaban algunas con tres o cuatro dimensiones para la evaluación.

Al momento de iniciar el proceso de levantamiento de datos, las universidades ya tenían las orientaciones erogadas por la normativa y que pauta el proceso de formación en el enfoque de competencias, es por ello que inician con un proceso de actualización de los programas de formación de los futuros docentes bajo el enfoque de competencias. Las universidades han asumido las 15 competencias planteadas en la normativa en su actualización y diseños de nuevos programas.

Por último, en alusión al resumen de la tabla, se puede apreciar que la Normativa no establece ningún lineamiento ni procedimiento para la realización del proceso de evaluación del profesorado y las universidades continúan evaluando a sus docentes con instrumentos que han diseñados distanciados de la nueva normativa.

A modo de síntesis, para profundizar en la manera en que se ha diseñado o concebido el sistema de evaluación y contrastar también con los planteamientos de la Normativa para la Formación de docente de Calidad se presenta la siguiente Tabla (6.56) para analizar los resultados tomando en cuenta las informaciones ofrecidas por cada uno de los sujetos.

Tabla 6.56.

Triangulación informaciones sobre evaluación ofrecidas por las universidades y la Normativa del MESCyT

| Apartados | Normativa MESCyT | U1 | U2 | U3 | U4 | U5 | U6 | U7 |
|--|---|---|---|--|--|---|---|--|
| ¿Cómo se diseña el sistema de evaluación ? | No plantean sistema de evaluación. | Se diseña el procedimiento e instrumento por la Unidad de Evaluación y Desarrollo Docente y se aprueba por la Vicerrectoría Académica | Se diseña el sistema desde el Departamento de Desarrollo Profesor | Desarrollo profesional realiza toda la parte operativa Departamento de, Planificación diseña la base de datos. | Un equipo del departamento de evaluación se encarga de diseñar los procesos. | Departamento de Calidad Académica y Departamento de Desarrollo Académico se encargan del proceso. | Se diseñan los instrumentos de evaluación. Se realiza la recogida de datos a través de una plataforma, se tabulan por el sistema. | Se orienta sobre procesos de la evaluación, se entregan los instrumentos, se aplican, se tabulan las informaciones, se genera un informe y se entregan los resultados. |
| ¿Qué evaluar? | No ofrece información de qué evaluar en los docentes. | Dimensiones: Pedagógica, Docencia, Conocimiento del sujeto educando | Dimensiones: Pedagógica, Docencia, Conocimiento del sujeto educando | Pedagógica, Docencia, Conocimiento del sujeto educando | Evaluación de los aprendizajes, planificación de la docencia | Orientación Inicial Proceso de Aprendizaje Cumplimiento de Normas Institucionales Evaluación Relaciones Humanas | Pedagogía, gestión, desarrollo profesional y personal | Investigación e innovación, planificación de la docencia |
| Tipo de evaluación | No realiza propuesta del tipo de evaluación | Con evaluación 360° | Con evaluación 360° | Con evaluación 360° | Profesor, estudiante y director de la escuela | Cualitativa, pues evalúa la calidad de los docentes. Cuantitativa, pues utiliza escalas de calificación numérica. | Estudiantes evalúan a los profesores, Profesores se autoevalúan Directores Escuelas evalúan a sus profesores | Con evaluación 360° |
| ¿Cuándo evalúan? | No sugerido | Cada cuatro meses | Cada cuatro meses | Cada dos años | Cada tres meses | Cada tres meses | Cada cuatro meses | Cada dos años |
| ¿Para qué evalúan? | No planteado | Para ver profesores de alto rendimiento | Ver el desempeño de los docentes | Detectar las necesidades y fortalezas de los docentes. | Para verificar cumplimiento de las normas, la capacidad didáctica. | Para determinar los logros o desarrollo del sujeto | Para observar planificación de la docencia, mediación del aprendizaje, evaluación de aprendizajes. | Verificar el cumplimiento de la planificación. |
| ¿Cuáles acciones se realizan a partir de los resultados ? | No planteado | Incentivos: viajes, cursos | Se diseñan procesos formativos | Cuando los resultados son excelentes, se toman decisiones con relación a la mejora del salario. | No tiene ninguna repercusión en la institución | Se diseñan procesos formativos tomando en cuenta las necesidades reflejadas | Se ofrecen incentivos | Se diseñan procesos formativos tomando en cuenta las necesidades reflejadas |

De acuerdo a lo descrito en la Tabla 6.55 se puede confirmar que, desde la *Normativa de Formación de Docente de Calidad en la República Dominicana*, no se plantean aspectos que tengan que ver con el sistema de evaluación de desempeño de los docentes formadores. Sin embargo, las universidades si tienen establecido unos procedimientos

que va desde el diseño del sistema desde las instancias superiores, hasta pasar por un proceso de aplicación, tabulación y entrega de resultados.

Por otro lado, coinciden las siete universidades con algunos de los aspectos a evaluar como son la docencia, pedagógica y conocimiento del educando. Se puede apreciar diferenciación en la universidad 7, que afirma que evalúan la investigación e innovación y en la Universidad 5 que incluye la orientación inicial, normas institucionales y relaciones humanas.

Las universidades 1, 2, 3 y 7 utilizan la evaluación de 360°, mientras que las universidades 4 utiliza un tipo de evaluación donde se involucran profesor, estudiantes y director de la escuela y la universidad 5 realiza una evaluación en la cual combina aspectos y cuantitativos. Por otro lado, la tabla también evidencia el tiempo en que evalúan las universidades. Las Universidades 1, 2 y 6 evalúan cada cuatro meses. Cada dos meses la universidad 3; cada tres meses las universidades 4 y 5; y cada dos años la universidad 7.

El para qué se evalúa no está planteado en la Normativa. Las razones por la que lo hacen, según las universidades, son para: ver el alto rendimiento de sus maestros, ver el desempeño de los docentes; detectar las necesidades y fortalezas de los docentes; verificar cumplimiento de las normas, la capacidad didáctica. Por otro lado, también señalan que evalúan para determinar los logros o desarrollo del sujeto; observar planificación de la docencia, mediación del aprendizaje, evaluación de aprendizajes y para verificar el cumplimiento de la planificación.

Por último, las acciones que se realizan a partir de los resultados es el ofrecimiento de incentivos como viajes y cursos para las Us 1 y 6; se diseñan procesos formativos tomando en cuenta las necesidades reflejadas en las Us 2 y 7. Se mejora el salario en la U3 y no tiene repercusión para la U4.

■ 6.10.2. Aplicación de la evaluación

La siguiente variable abordada en este estudio es la aplicación de la evaluación. De esta variable, se han vinculado cuatro dimensiones: Dimensiones de la evaluación, aplicación de la evaluación, instrumentos de la evaluación e informantes de la evaluación. A continuación, se describen los principales hallazgos.

En relación a las **dimensiones de evaluación**, las que más se toman en cuenta en el proceso de valoración del desempeño del profesorado universitario es la pedagógica, continuando con la docencia y conocimiento del sujeto. Las menos señaladas es la Evaluación de los aprendizajes y ámbito sociocultural. Mientras que las competencias que más se evalúan son el dominio del cuerpo teórico y metodológico la docencia universitaria, uso de herramientas tecnológicas y uso de recursos para el aprendizaje.

Otro hallazgo importante es que sobre las tareas que ejecutan los maestros y que ponen las competencias del profesorado evaluado. Estas tareas más frecuentes son la interacción con sus estudiantes, planificación de la docencia, mediación del aprendizaje, tutoría, evaluación de los aprendizajes, participación en las actividades docentes y vinculación con la sociedad.

En relación a la **aplicación de la evaluación**, las universidades siguen procesos muy parecidos para evaluar a sus docentes: los actores del proceso reciben orientación sobre cuándo y cómo completar las evaluaciones, un equipo sistematiza y se procede finalmente a entregar los resultados. En algunas universidades los estudiantes evalúan a todos los docentes que le corresponden en ese cuatrimestre, en una minoría, el estudiantado escoge un profesor que desea evaluar, dentro de todos los que tienen asignados en ese período.

La frecuencia con que se aplican las evaluaciones es de tres a cuatro meses para la mayoría de las universidades, observándose en una minoría aplicaciones de uno a dos años.

Un número significativo de las universidades utilizan tres instrumentos para evaluar, el formato en su mayoría es digital, a excepción de muy pocas universidades que todavía lo hacen de manera impresa; y el tipo de instrumento más utilizado es la lista de cotejo y el cuestionario. Para la mayoría de los sujetos consultados, los instrumentos dan resultados, pero deberían mejorarse más.

Los informantes en el proceso de evaluación son los estudiantes, directores o coordinadores y los propios profesores para la mayoría de las universidades.

a. Triangulación en la variable aplicación de la evaluación

Se evidencian algunas similitudes entre universidades en torno a las dimensiones a evaluar; pero también algunas contradicciones entre los gestores y docentes de una misma universidad, ya que mientras algunos de los primeros aseguran que se evalúa la dimensión sociocultural en su universidad, ninguno de los docentes selecciona esta dimensión dentro de las que se evalúan. De igual manera, en las tareas dentro de la competencia que tiene que ver con vinculación con la sociedad, aunque una minoría de gestores la señalan como aspecto a evaluar, ninguno los profesores aluden a esta tarea; mientras que los directores de carreras agregan las tutorías y la participación en las actividades docentes.

Coinciden los gestores, profesores y estudiantes con las explicaciones de los procedimientos para la aplicación de las evaluaciones dentro de sus universidades y con la frecuencia con que se aplican estas valoraciones. De la misma manera, en que concuerdan

con los sujetos que intervienen en las evaluaciones y en que el formato del instrumento da resultado, aunque debería mejorarse más.

Se aprecia una contradicción el tipo de instrumento que se utiliza para evaluar a los profesores. Mientras que la mayoría de los gestores afirman que utilizan una lista de cotejo, los profesores y los estudiantes aseguran que el instrumento más utilizado es el cuestionario.

■ 6.10.3. Nivel de satisfacción

Para la variable nivel de satisfacción se esbozaron dos dimensiones: la primera tiene que ver con la confiabilidad en el proceso y la segunda con las modificaciones que se plantean los actores de la evaluación. Para dar respuesta a esta variable se plantearon cuestionantes que tenían que con la valoración (agrado y desagrado) del sistema de evaluación, obstáculos que se les presentaban en el proceso, transformaciones que harían. Algunas de estas interrogantes se plantearon en el instrumento de forma que pudiesen dar respuestas cuantitativas y cualitativas, de manera que se pudiesen triangulizar.

En torno al nivel de satisfacción que tienen los diferentes actores con el proceso de evaluación se pueden señalar los siguientes hallazgos:

Algunos profesores y estudiantes no se sienten motivados para completar el proceso de evaluación.

Unos de los beneficios del sistema de evaluación que destacan es el nivel de involucramiento de diferentes equipos de la institución. También sale a relucir la aceptación del sistema porque tiene como ventaja el conocer las fortalezas y debilidades del proceso formativo.

Aunque una gran mayoría de los sujetos consultados se sienten satisfechos con el sistema de evaluación del profesorado, entienden que este debería mejorarse.

Para la gran mayoría es de agrado el contar con una plataforma virtual para realizar los procesos de evaluación, aunque una minoría de universidades siguen todavía con un ejercicio manual de esta tarea.

Otro aspecto señalado como satisfacción es la oportunidad que brindan las evaluaciones de que los estudiantes puedan expresarse libremente y de que los docentes estén innovando sus prácticas.

Otro elemento que justifica la no satisfacción en los procesos de evaluación es el hecho de que no se toman decisiones a partir de los resultados.

Lo que menos les agrada a los docentes del sistema de evaluación es que tienen que motivar ellos mismos a los estudiantes para que lo evalúen y que no se valoran a los docentes con altas cualificaciones.

El nivel de satisfacción de los estudiantes se ha mostrado en la aceptación del instrumento y el cumplimiento que con este se da al proceso sin afectarlos, según lo expresado por ellos. Los estudiantes reconocen que las evaluaciones es una manera de mejorar el proceso de la docencia, ya que la ven como un medio de expresar lo que está bien ejecutado o no por el profesor.

Los estudiantes valoraron el grado de anonimato con que se aplican las evaluaciones de los profesores, ya que esto les permite opinar sin que pueda haber represalias posteriores.

Los diferentes sujetos consultados manifiestan cambios que les harían al sistema de evaluación. Dentro de estas **modificaciones** se plantea la de agregar evaluaciones entre

pares y por portafolios y la de incluir a más personas en el proceso de diseño y aplicación de las evaluaciones.

El carácter de obligatoriedad es otro de los elementos que solicitan estén planteado en el sistema de evaluación, ya que hacerlo de manera voluntaria no permite que los estudiantes asuman un compromiso real con el proceso.

Los profesores consideran que se les da demasiado peso a la evaluación que hacen los estudiantes y estos resultados podrían ser pocos objetivos, ya que un estudiante que ha reprobado podría contaminar la información.

Los estudiantes describen con mayor precisión los cambios que deberían hacerse al sistema de evaluaciones siendo uno de esto la manera en comunicar y tomar las decisiones a partir de los resultados. Los estudiantes consideran que deben ser partícipe de estos resultados.

El tiempo, el tipo de preguntas, el formato y metodología son algunos de los elementos a los cuales los estudiantes les solicitan cambios.

Se evidencia en las solicitudes de **inclusión** de los actores su interés por que se coloquen preguntas más abiertas, lo que implica un interés por enfocar la evaluación desde un sentido más cualitativo. Además, solicitan aspectos que estén más vinculados con el perfil del docente universitario.

La mayoría de los actores de la evaluación consultados, señalan que deberían incluirse más indicadores que tengan que ver con el desarrollo de competencias y agregan otros elementos que deberían evaluarse.

Los docentes sienten que las evaluaciones también deben incluir otros roles del profesor, como son las actividades extracurriculares y su nivel de compromiso con la institución.

La investigación y el trabajo colaborativo son otros de los elementos que deberían incluir una evaluación del profesorado universitario, de acuerdo a lo expresado por los mismos docentes.

El nivel de confiabilidad que los gestores, directores de carreras, profesores y estudiantes le confieren al proceso de la evaluación es alto. Esto se evidencia en las descripciones amplias que realizan sobre los beneficios de la evaluación.

a. Triangulación en la variable nivel de satisfacción

Se pueden apreciar contrastes y similitudes en las respuestas de los diversos actores en lo que tiene que ver con el nivel de satisfacción con el sistema de evaluación de los profesores. En este sentido, los gestores consideran que un porcentaje más alto de docente se siente satisfechos con el sistema de evaluación; sin embargo, el porcentaje de docentes que dicen sentirse satisfechos es menor que el considerado por los gestores. De la misma manera, en que también la gran mayoría de los directores de carreras dicen no sentirse satisfechos.

Los obstáculos que se presentan en el proceso de evaluación varían según los actores, mientras que para los gestores tiene que ver con la poca motivación de los estudiantes para completar el instrumento y los docentes afirman que tiene que ver con que no se toma en cuenta los resultados de estas evaluaciones, los estudiantes dicen, en su mayoría que no se les presentan limitaciones. En este sentido y en proporción a la cantidad de la muestra, el porcentaje de estudiantes que se sienten satisfechos con el sistema de evaluación es más alto que el porcentaje de docentes.

Un elemento a destacar es que, aunque la gran mayoría de los sujetos consultados dicen sentirse satisfechos con el sistema de evaluación, hacen un listado extenso de lo que

modificarían o agregarían al sistema; lo que implica que el nivel de satisfacción no puede ser tan alto si se solicitan transformaciones en el proceso.

■ 6.10.4. Resultados de la evaluación

Desde la variable resultados de la evaluación se analizan tres dimensiones: fines de la evaluación, difusión de los resultados y toma de decisiones. Este análisis parte de las informaciones que aportan los gestores, directores de carreras, profesores y estudiantes. Referida a esta variable, se presentan a continuación los siguientes hallazgos:

Los fines que tienen las evaluaciones del profesorado en las universidades de la muestra es ver el rendimiento de los docentes, evidenciar su nivel de desempeño, detectar fortalezas y necesidades de mejora; determinar sus logros y desarrollo; observar la planificación de la docencia, la mediación de los aprendizajes y la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes y, por último, verificar el cumplimiento de la planificación.

El tiempo que se toman para **difundir los resultados** de la evaluación es de cuatro a cinco semanas para la mayoría de las universidades, aunque un porcentaje significativo dice no recibir informaciones de estos resultados.

La manera de difundir los resultados de las evaluaciones es a través de correos internos para algunos y de manera personal en una entrevista para otros, a través de los directores de carreras.

En sentido general, lo que se les entrega a los docentes evaluados es una síntesis con la puntuación de todos los aspectos evaluados; aunque un número significativo de los actores dicen que reciben un informe con los aspectos favorables de la evaluación y los aspectos que tienen que mejorar.

Las instituciones no hacen participe a los estudiantes de los resultados de las evaluaciones de sus profesores.

En cuanto a la toma de decisiones a partir de los resultados de evaluación, la impartición de talleres y cursos formativos para los que presentan necesidades de mejorar, son las decisiones más frecuentes.

En algunas universidades se incentivan a los que obtienen buena puntuación. Estos incentivos son: viajes, consideraciones para promociones, certificados de reconocimientos, otros.

Los profesores que obtienen bajas calificaciones en las evaluaciones pueden ser afectados con una baja carga académica en el siguiente cuatrimestre, ofreciéndoles además un seguimiento y acompañamiento hasta observar el mejoramiento de sus prácticas.

Los tomadores de decisión en las universidades son los directores de carreras y el equipo de desarrollo profesional.

Tanto los gestores de evaluación, como algunos de los directores de carreras hablan de la existencia de un plan de mejora. Este plan de mejora consiste básicamente en la organización y ejecución de capacitaciones en docencia universitaria, uso de estrategias, uso de recursos tecnológicos e investigación.

a. Triangulación en la variable resultados de la evaluación

Aunque un alto porcentaje de gestores dicen que comunican los resultados de la evaluación, este dato no se equipara con las informaciones que ofrecen los directores de carreras y los profesores, dentro de los cuales hay un alto porcentaje que dice no recibir estos resultados.

La mayoría de los gestores aseguran que a partir de los resultados se ofrecen incentivos a los que obtienen altas calificaciones. Esta información es contrarrestada con la de los Directores de carreras y profesores quienes afirman que no hay tales incentivos y solicitan que si sean considerados. El nivel de confiabilidad de la respuesta anterior se puede verificar en la cantidad de respuestas en el apartado de inclusión y modificación al sistema de evaluación en la que precisamente esta una de las demandas más solicitada.

Aunque gran parte de los gestores y un porcentaje pequeño de los directores aluden a la existencia de un plan de mejora, otro grupo significativo de directores y de los profesores dicen desconocer la existencia de ese plan, que surge a partir de los resultados de las evaluaciones.

■ 6.10.5. Sistema de evaluación de desempeño

Para el sistema de evaluación de desempeño se plantean tres dimensiones. Estas son: perfil del formador del docente, indicadores de desempeño y componentes del sistema de evaluación. Este análisis tiene como punto de partida la consulta realizada en un grupo de discusión con posibles actores en los procesos de evaluación del profesorado para la validación de la propuesta de evaluación. A partir de esto, surgen los siguientes hallazgos.

Se hace necesario definir el perfil de formador de docente en la cual se irá a aplicar este sistema de evaluación. Para ello se propone la consulta con todos los actores involucrados en el proceso de evaluación (docente, coordinadores, directivos, estudiantes y comunidad). Con un perfil bien definido, se podría proceder a plantear las competencias que deberán ser evaluadas.

Se plantea la necesidad de que no solo se evalúe la docencia como siempre se hace en la universidad, sino que también se estimen las competencias vinculadas con la investigación y la extensión.

Por otro lado, los actores consultados destacan la importancia de que deberían existir indicadores de evaluación precisos para los estudiantes y otros diferentes para los coordinadores y colegas pares, puesto de que apunta que los estudiantes no poseen suficiente madurez para estimar algunas acciones del profesorado.

Desde la discusión de grupo surgieron preocupaciones vinculadas con la inducción a los docentes nuevos, tomando en cuenta que debe establecerse un periodo de tiempo prudente para que ellos puedan ser evaluados, así como la mentoría y la reflexión sobre cómo hacer que los estudiantes entiendan que realmente son actuaciones de un buen docente, sin dejarse llevar por valorar con mayor promedio a quienes son complacientes con sus calificaciones.

Los participantes en la discusión grupal asumen los componentes sugeridos de la propuesta del sistema de evaluación como pertinente y oportuno, planteándose sugerencias tales como darle mayor ponderación de puntaje a la evaluación entre colegas pares, considerar el tipo de incentivo para los profesores destacados en la evaluación y el que directivos y coordinadores evalúen en conjunto, constituyéndose en un equipo, al docente y no de manera individual.

Uno de los componentes más valorado de la propuesta es la existencia del portafolio digital de docente, como herramienta recopiladora de evidencias que permiten estimar con mayor grado de objetividad el desempeño de los docentes. Se considera que con este instrumento se facilitaría tener documentos a la mano y que podría ser relevante establecer que el docente lo actualice cada periodo de tiempo.

a. Triangulación en la categoría sistema de evaluación de desempeño

A partir de las opiniones de los actores en el grupo de discusión se pudo evidenciar que estos coinciden en la valoración satisfactoria de la propuesta del sistema de

evaluación del profesorado. No se apreciaron desacuerdos en torno a los componentes, los participantes que se proponen, el tipo de evaluación y los procedimientos.

La discusión tuvo puntos en contradicción en aspectos tales como el tipo de incentivos que se les debe dar a los maestros destacados; ya que una minoría del grupo favorece la obtención de aumento de salario y otros beneficios salariales, mientras que otros consideran que con establecer los rangos de profesores de excelencia es suficiente.

Por otro lado, otras de las contradicciones se dieron en relación a dar de baja a los docentes que no cumplan con los requerimientos después de dos evaluaciones. Aunque uno de los coordinadores defendió esta postura, uno de los directivos insistió de que debe acompañarse al docente que no logre aumentar su ponderación mediante una mentoría que contribuya a elevar su nivel de desempeño.

También otra contradicción que fue la confrontada entre una docente y una estudiante al abordar el tema del otorgamiento de buena evaluación a los profesores cuando son complacientes con sus calificaciones y no son exigentes con sus trabajos. En este sentido, los estudiantes negaron que esta situación se diera en los procesos de evaluación para los cuales participan.

A partir de las respuestas y opiniones de los participantes en el grupo de discusión, se retoma de nuevo la propuesta del sistema de evaluación del desempeño docente, realizando en este documento cambios significativos surgidos de los aportes ofrecidos por los opinantes.

A MODO DE CIERRE

A modo de conclusión y a la luz de estos resultados, se puede señalar que la aplicación de diferentes instrumentos y la consulta a diferentes participantes involucrados en

los procesos de evaluación de sus universidades posibilitaron el levantamiento de datos relevantes para entender la problemática estudiada. En este sentido, se pudo revisar la Normativa de Formación de docente de calidad y confirmar que los apuntes vinculados con la evaluación del profesorado no permiten definir de manera precisa cómo podría realizarse su evaluación; aunque si se reconoce que ofrecen competencias de formación que pueden ser referentes para el diseño de un sistema de evaluación.

Desde estos resultados fue factible conocer los procedimientos de las universidades para diseñar y aplicar la evaluación del su personal docente, verificándose que son muy parecidos y que en la mayoría los estudiantes juegan un rol fundamental al momento de evaluar al profesorado.

Estos resultados también brindaron informaciones sobre los niveles de satisfacción con el sistema de evaluación que tienen los involucrados y la toma de decisiones a partir de estos resultados. Con relación lo primero, aunque se aprecia un nivel de satisfacción medio desde las repuestas cuantitativas, este nivel varía a abordar las respuestas cualitativas; puesto que deja de manifiesto elementos que puede ser traducido a estas variables.

Finalmente, teniendo como referentes las informaciones ofrecidas por las personas consultadas, la *Normativa de Formación de Docente de Calidad de la República Dominicana*, se plantea una propuesta de Sistema de evaluación que aceptada como valiosa y la que se integra en el siguiente apartado con las mejoras realizadas a partir de las sugerencias planteadas por los participantes del grupo de discusión.

CAPÍTULO 7: DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN

El último objetivo de esta investigación consiste en diseñar una propuesta de un sistema de evaluación de desempeño para formador de docentes desde un enfoque por

competencias. Este capítulo está destinado a presentar dicha propuesta. Para ello se ha organizado el documento con los siguientes apartados:

Presentación general de la propuesta y contextualización de la universidad para la cual se plantea.

Justificación, en la que se argumentan las razones fundamentales de la propuesta, así como la definición de los objetivos de esta.

Sustentaciones teóricas, que fundamentan un sistema de evaluación de desempeño docente.

Participantes, apartado en el que se describen cada uno de los actores que se involucrarán en el proceso.

Criterios, componentes que describe las consideraciones que se tomarán en cuenta para la aplicación de la evaluación de desempeño.

Procedimientos, planteado en tres fases, define cada uno de los pasos para llevar a cabo la propuesta.

Tipos de evaluación, planteamiento del tipo de evaluación que se ejecutará.

Técnicas e instrumentos de evaluación, lineamientos generales de cuáles serían las técnicas e instrumentos que se proponen para la estimación del desempeño.

Dimensiones y competencias a evaluar, lineamientos generales de las competencias en sentido amplio a ser tomadas en cuenta para el diseño posterior de los indicadores e instrumentos de evaluación.

Decisiones a partir de los resultados, desde este último apartado se proponen acciones a tomar en cuenta una vez finalizado el proceso de la evaluación.

■ 7.01 Presentación

El presente documento se constituye en una propuesta para la evaluación del desempeño del formador del docente desde un enfoque por competencias y articulado con la *Normativa para la Formación de Docente de Calidad de la República Dominicana* erogada por el Ministerio de Educación Ciencias y Tecnología (MESCyT) en 2015.

Se trata de unos lineamientos generales que sugieren procedimientos, recursos y toma de decisiones a partir de la implementación de la valoración del accionar docente. El documento no tiene la intención de convertirse en una imposición al cual deberían ajustarse todas las instituciones que forman maestros, más bien servir de orientación para el delineamiento de los propios procesos internos de evaluación de cada universidad que así desee acogerlo.

Inicia esta propuesta presentando las razones que justifican la necesidad de tener en las universidades una evaluación más articulada con el enfoque de competencias y por ende más acorde con la Normativa de Formación Docente. Por otro lado, esboza los objetivos que deben guiar todo proceso de evaluación de desempeño.

Desde la propuesta se describen los participantes en el proceso de evaluación, así como sus roles y se sugiere cada uno de los pasos que deberían acotarse para la puesta en marcha del procedimiento de evaluar.

Las técnicas que se plantean, así como los instrumentos que pudieran servir para la recogida de las informaciones, son presentados en este documento; para cerrar con las sugerencias de la manera en que deberían presentarse los resultados y las acciones que se generan de las tomas de decisiones a partir de estos resultados.

■ 7.02 Contextualización

La presente propuesta de evaluación del desempeño del formador de docentes se realiza de cara a poder ser aplicada en las universidades que se encuentran en estos momentos ejecutando programas de Licenciatura en Educación amparados de la *Normativa de Formación de Docente de Calidad en la República Dominicana*.

Se toma en cuenta que estas universidades:

1° Están desarrollando programas de las diferentes licenciaturas de Educación, realizando rediseño de estos planes de estudio para ajustarlo a la Normativa de Formación de Docentes.

2° Estas universidades se han acogido a los lineamientos de la Normativa de Formación de Docente de Calidad erogada por el MESCyT.

3° Siete de estas universidades, que forman maestros bajo la Normativa del MES-CyT formaron parte de la muestra de la investigación, lo que implica que ofrecieron datos significativos que deben ser tomados en cuenta en una propuesta de evaluación y requieren de un proceso de revisión de su sistema de evaluación de manera que quede articulado con dicha normativa.

4° Las universidades cuentan con un equipo dispuesto a colaborar y enriquecer cualquier iniciativa que contribuya a elevar la calidad de sus servicios.

■ Justificación

En la formación de docente a nivel superior, una de la meta presidencial del pasado gobierno está enfocada en la “Formación Docente de Excelencia de la República Dominicana” es la culminación, como parte del planteamiento de reformas educativas. Estas acciones se emprenden tomando como punto de partida el diagnóstico realizado por

el MESCyT 2009-2011 en el cual se revelaba la realidad de la situación de los estudiantes que ingresaban a la carrera docente. Dentro de estos problemas se encuentra el bajo porcentaje de créditos que dedican las universidades a las materias de contenido disciplinar; la desarticulación de la práctica docente con el resto de materias del plan de estudios y está escasamente regulado y el excesivo énfasis en las estrategias de enseñanza-aprendizaje centradas en los contenidos y basadas en la exposición oral de los planes de estudio.

Es a la luz de estas situaciones que se plantea la necesidad de asumir la actualización de los programas para garantizar el logro de las competencias profesionales que demanda el sistema educativo dominicano y se eroga la *Normativa de Formación de Docente de Calidad de la República Dominicana* (09'15).

Por otro lado, y mucho antes de la erogación de la *Normativa, desde el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana* (2014-2030), se plantea la búsqueda de la garantía de un sistema educativo en la cual sea inherente una cultura de evaluación integral, sistemática, permanente y transversal para todos los procesos y actores del sistema, niveles, modalidades, subsectores, e instancias de la función educativa de la República Dominicana (2014, p.1).

De acuerdo al referido documento, esto implica asumir que todo proceso para el mejoramiento del desempeño de un sistema educativo precisa de evaluaciones, cuyo fin primordial sea servir de referentes para la toma de decisiones sobre políticas públicas, rediseñar procesos, reasignar recursos, asignar beneficios y reorientar los sistemas de incentivos y consecuencias (MINERD, 2014)

Desde el *Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana* se plantea la necesidad de garantizar un sistema de evaluación objetivo, transparente,

independiente, formativo en integral, de manera que a partir de sus resultados se diseñen programas de acompañamiento y capacitación para el profesorado y estableciendo incentivos para la premiación de la excelencia. También desde el *Estatuto Docente* (2013) se estima que la evaluación de los docentes se realice en un periodo no mayor de tres años; no obstante, estas evaluaciones se plantean para los docentes del nivel preuniversitario y no para los docentes de educación superior.

Asimismo, desde la *Ley 139-01 de Educación Ciencia y Tecnología* (2013), establecimiento legal que crea el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MES-CyT), órgano encargado de fomentar, reglamentar y administrar el Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, se orienta la necesidad de evaluar el desempeño de los profesores universitarios.

La *Normativa para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana* (09-15), se trazan las pautas para el rediseño curricular de los programas para la formación en Educación en Inicial, Primaria y Secundaria. Y, aunque, en 2018 tienen reconocimiento del MESCyT, como instituciones de educación superior, 51 instancias; en el 2019, solo 27 de estas se encontraban impartiendo programas para la formación de docentes. Estas últimas IES son las que han participado en el proceso de reforma de sus planes de estudio, tomando en cuenta la Normativa 09-2015.

Cada una de estas IES, que desarrollan programas de la carrera de educación realizan evaluaciones de desempeño de sus profesores; sin embargo, a la luz de esta investigación se ha podido constatar que cada institución posee procedimientos diferentes para evaluar, que estas evaluaciones no son sistemática en el tiempo, que no se toman decisiones relevantes que contribuyan al desarrollo profesional de los docentes y que estas

evaluaciones no guardan correspondencia con la Normativa de Formación de Docente. Si se pretende que los formadores de profesores desarrollen competencias en los futuros docentes, cabe preguntarnos entonces hasta qué punto estos profesores universitarios poseen esas habilidades y destrezas que deben desarrollar en otros.

Esta situación es la que conllevado a plantear una propuesta de evaluación que considere unos criterios más unificados acerca de qué, cuándo y cómo evaluar el desempeño de los profesores en las diferentes universidades formadoras del profesorado y por lo tanto la creación de un sistema de evaluación de desempeño de los formadores de profesores que posibilite observar los procesos de evaluación del desempeño docente del profesorado universitario que forma a otros profesores como un procedimiento vinculado al desarrollo profesional.

Es importante destacar que la evaluación del formador de formadores debe verse desde otro punto de vista. Por ejemplo, en lo que se refiere a los estudiantes de la carrera de educación, estos podrían tener una mirada distinta al momento de valorar a sus docentes. Por el hecho de que serán futuros profesores se les confiere mayores criterios de consideración al ver procesos metodológicos de enseñanza que ellos tendrían que poner en práctica en el futuro, por lo que sus aportes podrían ser significativos para trazar políticas de calidad.

Se propone una evaluación bajo el modelo basado en competencia, puesto que desde este enfoque se plantea una concepción dinámica de competencia, desde la cual las competencias son obtenidas por las personas mediante la educación, experiencia y vida cotidiana. Estas competencias, se movilizan, y se desarrollan de manera continua y no pueden exponer y evidenciarse fuera de un escenario.

■ 7.04 Objetivos

a. General:

Diseñar una propuesta de Sistema de Evaluación de Desempeño para formadores de docentes desde un enfoque por competencias.

b. Específicos:

1. Ajustar el sistema de evaluación de los formadores de docentes al enfoque por competencia y articulado con la Normativa de Formación de Docente de Calidad.
2. Identificar los participantes, sus roles y funciones en el proceso de evaluación del desempeño de los docentes.
3. Exponer los procedimientos para la aplicación de la evaluación del desempeño de los formadores de docentes.
4. Presentar las técnicas e instrumentos de evaluación del desempeño de los formadores de docentes.
5. Plantear las acciones que pudiesen ejecutarse en las universidades a partir de los resultados de la evaluación de desempeño.

■ 7.05 Sustentaciones Teóricas

Concepciones de la evaluación

La evaluación es un proceso sistemático y continuo mediante el cual se realiza valoraciones de tareas específicas procurando que estas estimaciones puedan servir para el conocimiento de las acciones bien realizadas o para la mejora de las que así se requieran.

Desde esta propuesta se parte de la convicción de que la evaluación es un mecanismo de investigación, que más que sea útil para penalizar las acciones inadecuadas, sirva para encauzarlas hacia la mejora.

Desde el Modelo de Evaluación de Desempeño Docente Basado en Competencia en la República Dominicana, se plantea que la evaluación es factor esencial en cualquier propuesta de mejora del sistema educativo; pero que esta requiere tener bien claro cuál es enfoque y el para qué de la evaluación.

Para poder sustentar esta propuesta de sistema de evaluación de desempeño, es importante analizar cómo se concibe esta por diferentes autores. En este sentido, para Colina, Medina, Parra, Cendrós y Montoya, (2008) el desempeño docente se concibe como:

el sistema de acciones que establece las funciones a cumplir por los docentes para desarrollar su importante labor como orientadores de las generaciones futuras, involucra de manera interrelacionada las actitudes, valores, saberes, destrezas, capacidades y habilidades que se encuentran interiorizados en el docente e influyen en la manera cómo actúa en la institución, afronta de manera efectiva sus retos cotidianos e incide en la calidad global de su labor. (p.121)

Por otro lado, Almuliña y Cabrera (2013) señalan que:

La evaluación del desempeño debe verse como una estrategia para fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado. Puede utilizarse como mecanismo para impulsar el desarrollo y actualización profesional y para generar indicadores de desempeño. (p.13).

Desde el contexto de las instituciones de educación superior, la evaluación del desempeño del profesorado tiene como propósito fundamental la mejora de la calidad

de las universidades y el desarrollo académico de su personal docente (Colina, Medina, Parra, Cendrós y Montoya, 2008).

Funciones de la evaluación

Otro aspecto de los aspectos teóricos que son relevantes para esta propuesta es el abordaje de las funciones de la evaluación, ya que desde este se asumen las cuatro funciones planteadas por Smither (2008) En la siguiente Tabla se sintetizan estas funciones y su caracterización.

Tabla 7.01

Funciones de la evaluación

| Funciones | Características |
|----------------------------|--|
| Diagnóstico | La evaluación profesoral vista como una oportunidad para determinar que está funcionando o no y que debería mejorarse |
| Instructiva | La evaluación observada como un que indicadores del desempeño docente que pueden servir para que el profesorado se instruya, aprendan de estos y lo incorporen como una nueva experiencia de aprendizaje laboral. |
| Educativa | A partir de que el docente conozca con precisión cómo es percibido su trabajo, puede trazarse una estrategia para trabajar en sus necesidades de mejora. También desde la institución diseñarse planes de mejora en base a las necesidades encontradas. |
| Desarrolladora - Formativa | Con el cumplimiento de los planes de mejora se incrementará el nivel de profesionalidad del evaluado. De manera que el evaluado no tema de los errores, sino que aprenda de ellos. Se toma en cuenta la función porque contiene reflexiones sobre lo que debe lograr el docente para perfeccionar su trabajo futuro. |

En síntesis, esta propuesta se asume desde una visión formativa y humanizadora, viendo la evaluación como un proceso que forma a todos los actores que se involucran

en ella, además de plantearse no como una acción puramente mecánica; sino que, al ser llevada a cabo por seres humanos, reflexivos y profesionales, debe servir para elevar el espíritu de intelectual y profesional de quienes participan; valorando no se puede dar el un desarrollo profesional separado del desarrollo personal.

Valores que debe promoverse desde la evaluación

Se asume desde esta propuesta los valores que fundamentan la institución:

- La **objetividad** para valorar el trabajo intelectual y de rigor científico con realiza el profesorado.
- La **actitud prospectiva** y de apertura al cambio, observando desde los indicadores de evaluación las acciones que realizan los docentes que se constituyen en buenas innovadoras y de calidad.
- La **pluralidad** en el campo ideológico, político, religioso y étnico, tomando en cuenta que estas condiciones en los individuos no afecten el sentido con que se aplican los procesos evaluativos.
- La **tolerancia y el respeto** al ser humano en todas sus dimensiones; valorando así desde los procedimientos ser tolerante y respetar el trabajo del profesorado.
- La **libertad** de investigación, expresión, difusión y defensa del pensamiento y creencias de las personas; procurando estas condicionantes no afecten los resultados de la evaluación.
- La **inserción crítica del trabajo académico** en la realidad social para su recreación y/o transformación.

Tipos de evaluación

Por otro lado, desde esta propuesta se asume la participación de diferentes actores en el proceso de evaluación, por considerarse que cuando varios sujetos ven la misma realidad, se puede tener una visión más amplia de esta realidad, además, posibilita la triangulación de los datos y el análisis de las situaciones desde diferentes miradas. Es por ello que la evaluación comenzará con las valoraciones que pueda hacerse el propio docente a través de la autoevaluación.

La **autoevaluación** es básicamente una valoración de tipo formativo que puede ayudar al profesorado a la mejora de su propio trabajo, pudiendo establecerse como una herramienta muy útil para fortalecer o modificar las acciones de los docentes (Cerdea, 2000).

Se escoge este tipo de evaluación, puesto que es una manera, tal como lo señala De la Fuente Prieto, Castañeda, Malloy y Fernández (2015), de que el profesorado sea más consciente de la evolución de su propio aprendizaje, con la finalidad de que, desde sus inicios en la universidad, reflexione y sea crítico consigo mismo y valore sus avances; ya que es el verdadero protagonista de ese proceso y debería ser consciente durante todo el procedimiento de sus limitaciones, evoluciones, mejoras y logros.

Se considera pertinente que un sistema de evaluación del desempeño del profesorado cuente con la autoevaluación, puesto que, esta permite desarrollar en el profesorado el sentido de la autocrítica, alcanzar un mayor compromiso con el mejoramiento de la educación, ser más flexible y con mayor apertura al cambio y teniendo mayor posibilidad de ser abierto a los juicios externos (De la Fuente Prieto et al., 2015).

Se plantea desde la propuesta la **evaluación de las autoridades académicas**, siendo esta realizada por los coordinadores de áreas, académicos o directores de carrera. Es relevante que los directivos puedan evaluar, ya que ellos realizarían observaciones o llevarían controles sistemáticos del desempeño del profesorado (Freire et al, 2014).

Por otro lado, se recomienda la **evaluación por pares**, ya que esta se constituye en una gran oportunidad para que los profesores puedan identificar sus necesidades de mejora a partir de lo que observan sus compañeros de ellos. Existen elementos que son complejos para ser evaluados por los alumnos, porque carecen de criterios apropiados para hacerlos y aspectos que no pueden ser observado con objetividad desde las autoridades académicas; sin embargo, un colega pueda ver esos puntos ciegos para otros.

La autoevaluación y la evaluación por pares docentes resultan ser una combinación idónea para cumplir las metas del aprendizaje y la reflexión mediante la evaluación, ya que permiten incluir ejercicios de valoración personal para la discusión con colegas que comparten situaciones similares y que pueden brindar su apoyo no sólo en asuntos profesionales, sino también en asuntos personales vinculados al quehacer docente (Diego Correa, & Beltrán, 2012).

Por último, se encuentra la **evaluación de los alumnos**. Basada en la opinión de los estudiantes, esta evaluación tiene como centro la opinión dadas por el alumnado sobre el desempeño del profesor y que usualmente son recopiladas a través de cuestionarios (Freire et al, 2014)

Cuando se utiliza a los alumnos como evaluadores se parte de la idea de que los estudiantes son una de las mejores fuentes de información del proceso de enseñanza – aprendizaje, así como del nivel de cumplimiento de objetivos académicos por parte del profesorado; supone que el alumnado, a partir de su experiencia dentro de procesos edu-

cativos y con diferentes docentes, son los mejores jueces de la pertinencia de las actividades pedagógicas del maestro (Hernández Romero & Hernández Ureche, 2014)

Esta evaluación no se plantea como la única para valorar al profesorado, puesto que tiene poca consistencia cuando es la única voz en el proceso. En ese sentido, destaca Shirbagi (2015) que, aunque la evaluación del profesorado por los alumnos es el método generalmente más empleado para evaluar la eficacia en el aula, las valoraciones del estudiantado tienen sus limitaciones, en especial cuando representan el único método de la evaluación. Es por ello, que se sugieren en este sistema el involucramiento de otros actores y la utilización de diversas fuentes.

Desarrollo profesional

Cierra estas sustentaciones teóricas con un apartado que aborda el tema de Desarrollo profesional, entendiendo que este se encuentra vinculado con la evaluación de desempeño. El Desarrollo Profesional docente se puede considerar como el proceso de fortalecimiento y progreso de maestros y profesores durante su carrera (Montenegro, 2017). Esto conlleva un proceso de formación permanente y acciones en el ejercicio propio de la profesión que posibilita la renovación de la carrera docente.

Se plantea desde esta propuesta una necesaria vinculación de la evaluación con el Desarrollo profesional, puesto que a partir de sus resultados deben concebirse procesos formativos que eleven los niveles del desarrollo profesional, lo que implicaría también repensar las actividades de evaluación tomando en cuenta que las técnicas y los instrumentos que se empleen puedan ser pertinentes para estos fines. (Antoli, 2016; Escudero, González & Rodríguez, 2018; Montenegro, 2017 & Roa-Tampe, 2017)

Se considera más que necesaria la articulación entre los procesos de evaluación y desarrollo profesional, puesto que la aplicación de la evaluación de manera sistemática

y rigurosa deberá conllevar las transformaciones para un perfeccionamiento del accionar docente, que se traduciría por consiguiente en el desarrollo profesional (Antoli, 2016; Ávalos, 2011; Vaillant & Marcelo, 2015).

Este término también es llamado Desarrollo Profesorado, entendiéndose este también como los procesos mediante los cuales el profesorado aprende a aprender, aprende a enseñar, y mejorar sus capacidades didácticas, de innovación e investigación en el desarrollo de sus acciones de docencia, extensión e investigación (Velásquez-Torres, Denegri, Martín, Palacios-Sánchez, Lizcano-López, Garzón-Díaz & Rodríguez-Jiménez, 2017)

El desarrollo profesional debe ser visto como una posibilidad para mejorar la práctica a través de los propios aprendizajes que realiza el profesional docente. Es partiendo que desde esta propuesta se concibe que toda evaluación de desempeño debe estar encaminada a fortalecer ese desarrollo profesional, a partir de las decisiones que se tomen visto los resultados. El diseño de instrumentos de evaluación deberá entonces servir para descubrir las limitaciones y fortalezas del profesorado para a partir de sus resultados aportar oportunidades de mejora y transformación del ejercicio de manera continua.

■ 7.06 Participantes

Desde esta propuesta se espera la integración de la mayor cantidad de actores que estén vinculados con los procesos académicos de la universidad. A la luz de esto, se conciben la conformación de equipos, para el diseño, revisión y valoración de los resultados de las evaluaciones. Por otro lado, se cuenta con las personas que aplicarán los procesos de evaluación.

En el siguiente cuadro se describen cada uno de estos actores y sus funciones fundamentales:

Tabla 7.02.

Participantes y sus funciones en la evaluación

| Sujetos involucrados | Descripción | Funciones |
|--|--|---|
| Gestores del proceso de evaluación | Este equipo estaría integrado por el Director de Evaluación, Director de Desarrollo Profesional de la institución, Director Académico y Directores y/o coordinadores de carreras o áreas de cada uno de los recintos. Este equipo estará liderado por el Departamento de Evaluación | En el marco de este proceso, este equipo tendría tareas antes, durante y después del proceso de evaluación. Se encargará de diseñar todo el proceso de evaluación. |
| Coordinadores del proceso de evaluación | Director Académico y Directores y/o coordinadores de carreras o áreas de cada uno de los recintos. | Participan en el proceso del diseño del Sistema de Evaluación. Revisa procedimientos. Organiza proceso de evaluación en sus recintos. |
| Director Académico | Responsable de coordinar todos los procesos académicos en su recinto. | Dirige el proceso de evaluación en cada uno de los recintos |
| Coordinador de carreras o área | Son las personas responsables de la coordinación de carreras o áreas dentro de los recintos universitarios | Tiene como tarea fundamental evaluar a los docentes que están bajo su responsabilidad. |
| Docentes | Actores principales del proceso, que serán valorados dentro del este sistema de evaluación | Son evaluados dentro del proceso, evalúan a dos de sus compañeros y se autoevalúan. Tienen la tarea de organizar el portafolio de evidencias dándole visibilidad para los evaluadores. |
| Estudiantes | Actores fundamentales en el proceso, ya que son los que reciben los servicios educativos de la institución y la orientación y mediación de los procesos de aprendizajes de sus docentes | Tienen la tarea de evaluar a sus profesores en el plazo establecido. |

Aunque los gestores y directivos participan en los procesos de diseño de la evaluación, no todos ellos participan en la aplicación de los instrumentos. La siguiente tabla presenta los participantes en el proceso de aplicación de la evaluación y el porcentaje de peso que tiene su intervención.

Tabla 7.03

Participantes que aplican la evaluación

| Participantes | Ponderaciones |
|--|----------------------|
| Director Académico (1) y Coordinadores (2) | 20% |
| El docente evaluado (autoevaluación) | 20% |
| Colega-par | 40% |
| Estudiante | 20% |
| Total | 100% |

■ 7.07 Criterios de evaluación

Desde esta propuesta se plantean los siguientes criterios a ser tomado en cuenta para la evaluación:

- a.** Para poder ser evaluado, el docente deberá haber cumplido un año en la institución. No califican para evaluación los docentes de menos tiempo.
- b.** Los docentes de nuevo ingreso a la institución deberán pasar por un programa de inducción que les habilite para entender toda la filosofía de la instancia y, por ende, de los procesos evaluativos.
- c.** Los estudiantes comenzarán a evaluar a sus docentes a partir del tercer cuatrimestre de carrera.

- d. Con un mínimo de dos meses y máximo de cuatro meses, los profesores deberán recibir la notificación de que serán evaluados y conocerán los procedimientos e instrumentos.
- e. Los participantes en la aplicación de la evaluación, previo a esta, deberán recibir un taller formativo para conocer y entender todos los procedimientos que deberán llevar a cabo.
- f. Los profesores deberán actualizar su portafolio en la plataforma, por lo menos una vez al año, de manera que estén disponibles para el proceso de evaluación.
- g. La entrega de resultados a cada docente se realizará de manera confidencial en una entrevista con los directivos.
- h. En la plataforma de evaluación se publicarán los informes generales de los resultados de la evaluación, no así los resultados individuales.
- i. Los profesores pueden elegir cuáles serían los pares que lo evaluarán. En caso de presentarse dificultades o limitantes en el proceso, el Director Académico y el Coordinador podrían tener la potestad de decidir quiénes serían los colegas evaluadores. Lo relevante de esta decisión es que se respete que el evaluador en este caso, conozca el trabajo del evaluado y tenga las competencias para hacerlo.

■ 7.08. Procedimientos

Una evaluación del desempeño docente, basado en un enfoque de competencia debe tener un procedimiento para su ejecución acorde con esta orientación. Desde esta propuesta se plantea este proceso desde tres fases: la primera, enfocada al diseño y organización propia previa a la evaluación; la segunda, vinculada con la aplicación de

la evaluación y la tercera fase con la divulgación de los resultados. A continuación, se desglosa cada una de estas fases.

a. Primera Fase: Diseño y organización de los procesos

Revisión de documentaciones que fundamenten la evaluación:

Desde esta primera fase se plantea la revisión minuciosa de la Normativa de Formación de Docente de Calidad 09-15, el Plan Estratégico de la Universidad; principalmente la misión y visión de la institución, reglamentaciones, programas de estudio, perfil egreso y competencias que deben desarrollar los estudiantes.

Descripción del perfil del docente de la institución:

En esta parte se plantea que se describa el perfil del docente que requiere la institución formadora y las acciones de desempeño de este profesional. Qué habilidades, destrezas y actitudes se espera que tenga para poder desarrollar competencias en otros. Para ello se proponen consultas con los estudiantes, docentes, directivos y comunidad, de manera que todos juntos aporten informaciones que permitan construir ese perfil del profesorado que será evaluado.

Planteamiento de las dimensiones, competencias e indicadores:

A partir de las acciones anteriores, se definen las competencias que se espera posea el profesorado, enmarcándolas dentro de unas dimensiones determinadas, y se enuncian los productos que pondrían en evidencias estas competencias. Esta actividad es fundamental para poder redimensionar los procesos de evaluación del docente.

Diseño de plataforma de evaluación

Se plantea el diseño de una plataforma virtual en la cual los actores involucrados en el proceso puedan acceder y realizar el trabajo en el apartado correspondiente.

Los estudiantes no podrán editar o trabajar directamente en ella, pero sí podrían acceder, a través de un enlace, al formulario en línea. Todos los actores involucrados podrán visualizar resultados de la evaluación, pues se plantean estos como divulgaciones públicas.

Definición de técnicas e instrumentos:

El equipo de gestores de la evaluación de la universidad decide cuáles serían las técnicas y los instrumentos que se utilizarían para evaluar el desempeño docente. Se describen esas técnicas e instrumentos. Se reflexiona sobre la utilidad de cada uno de ellos y el nivel de alcance.

Diseño de instrumentos:

Se diseñan los instrumentos de evaluación tomando en cuenta que sus indicadores estén articulados con Normativa de Formación de Docente de Calidad 09-15, el Plan Estratégico de la Universidad; principalmente la misión y visión de la institución, reglamentaciones, programas de estudio, perfil egreso y competencias que deben desarrollar los estudiantes.

Revisión de instrumentos:

Se plantea la creación de una lista de cotejo o guía de valoración que permita valorar con mayor nivel la coherencia de los instrumentos que se utilizarían para la evaluación del profesorado, con la Normativa de Formación, la visión y misión de la institución y las competencias del egresado de las carreras de educación. La institución, si así lo decide, puede hacer esta revisión.

Prueba Piloto

Es importante, antes de la aplicación definitiva de la evaluación, poder tener un control del nivel de confiabilidad del proceso. Para ello se sugiere la realización de una

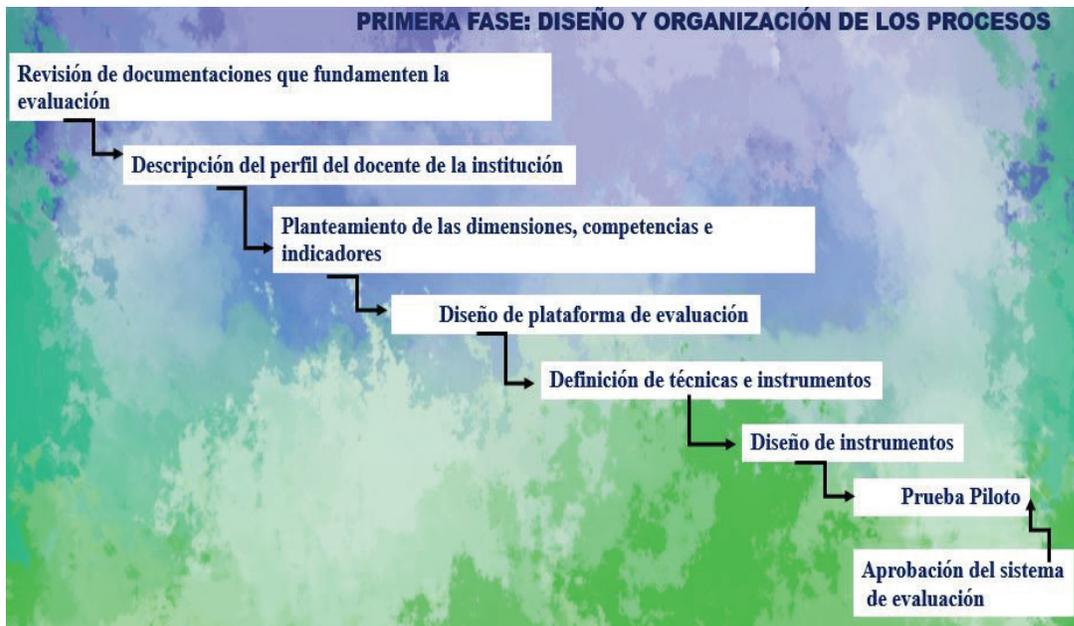
prueba piloto con dos o tres grupos de clases de estudiantes que pueda evaluar, por lo menos, a diez docentes diferentes. Es relevante que esta prueba piloto la puedan realizar todos los actores que se involucrarán en el proceso. Una vez finalizada la prueba piloto, el equipo de gestores deberá ofrecer un informe de los resultados del pilotaje y de los incidentes presentados, apoyándose para esto en un equipo experto en tecnología.

Aprobación del sistema de evaluación

Una vez revisado, por segunda vez, el sistema, realizadas las adecuaciones de lugar y tomando en cuenta los incidentes encontrados en la prueba piloto, se procederá a presentar a toda la comunidad universitaria el sistema de evaluación que se aplicará en la institución.

Figura 7.01.

Primera Fase: Diseño y organización de los procesos de evaluación



b. Segunda Fase: Aplicación de la Evaluación

Formación para la evaluación:

Esta segunda fase se inicia con una formación dirigida a coordinadores, docentes y estudiantes. Se sugiere que la formación de los coordinadores y docentes sea, por lo menos, unos tres meses antes de la aplicación de la evaluación, de manera que el profesorado pueda preparar sus baterías de evidencias. Un mes antes, puede darse la formación de los estudiantes, pues, en su caso, solo se trata de completar un cuestionario en línea y solo valorarán básicamente la dimensión pedagógica.

Aplicación de la evaluación:

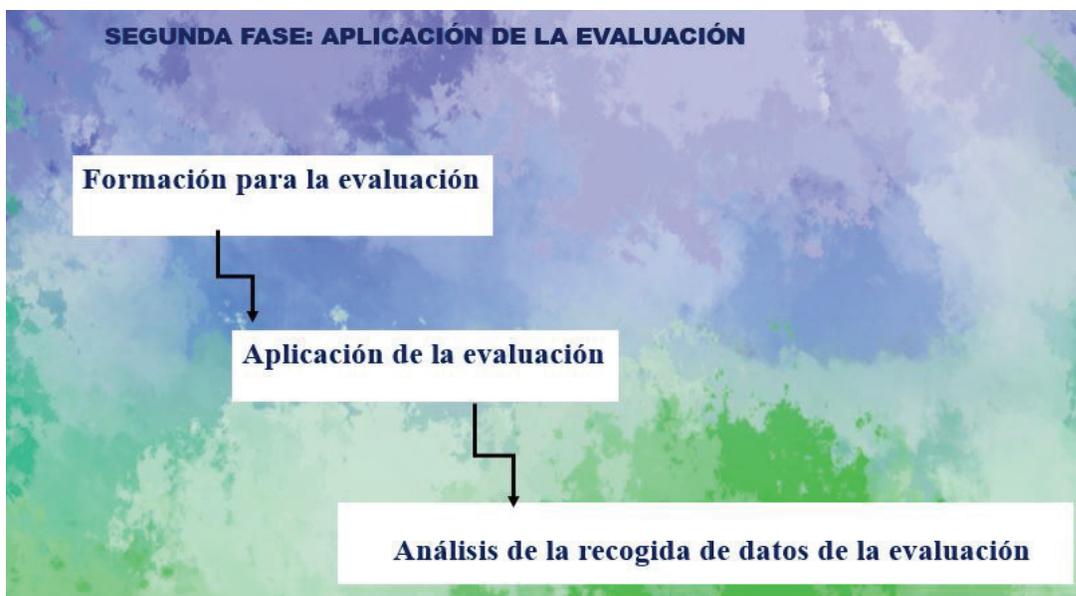
Se organiza el proceso de la aplicación de la evaluación disponiendo de un rango de tiempo, no menor de una semana ni mayor de tres. Todos los actores se involucrarán en el proceso en el mismo periodo de tiempo. Se sugiere disponer de horarios especiales para que el estudiantado complete los formularios en los laboratorios de informática de sus instituciones. Un equipo tecnológico pudiera estar dando apoyo sobre el procedimiento y los niveles de incidencias suscitados.

Análisis de la recogida de datos de la evaluación

En este proceso se recopilan todas las informaciones aportadas por los evaluadores y se realiza un análisis de todos los datos recolectados. Se procede a organizar las informaciones de cara a la redacción del informe. Esta actividad no debería sobrepasar la duración de una semana.

Figura 7.02.

Segunda Fase: Aplicación de la evaluación



c. Tercera Fase: Divulgación de los Resultados

Redacción informe resultados de la evaluación:

El equipo de gestores de la evaluación redacta el informe de los resultados de la evaluación. Este informe deberá tener un apartado de contextualización de la institución donde se ejecuta la evaluación y se presentará en el documento el análisis y los resultados obtenidos, tanto cuantitativos como cualitativos. Se deberá generar un informe general del proceso, donde también aparezcan informaciones sobre incidentes presentados, fortalezas y limitaciones. Además, se producirá un informe individual por cada docente evaluado.

Desde lo cuantitativo, en el informe general, deberá aparecer un cuadro estadístico que enumere los profesores tomando en cuenta las siguientes categorías:

Tabla 7.04

Categorías profesoral

| Categorías profesoral | Puntuación | Literal |
|-----------------------|-------------|---------|
| Destacado | 100-90 | A |
| Competente | 89-80 | B |
| Básico | 79-70 | C |
| Insatisfactorio | Menos de 70 | D |

Desde lo cualitativo, en el informe general, deberán aparecer narrativas organizadas por categorías, vinculadas a las dimensiones de evaluación que reflejen situaciones valiosas o no del docente evaluado. En la siguiente tabla se presentan los componentes de este informe.

Tabla 7.05.

Componentes del Informe

| |
|--|
| <p>1- Presentación <i>(Portada con la identificación del recinto y fecha de la aplicación del proceso)</i></p> <p>2- Contextualización <i>(Breve descripción del contexto en la cual se da la evaluación. Situación del recinto)</i></p> <p>3- Participantes en el proceso <i>(Portada con la identificación del recinto y fecha de la aplicación del proceso)</i></p> <p>4- Procedimientos en la aplicación de la evaluación <i>(Pasos que se dieron para la realización del proceso de la evaluación en el recinto)</i></p> <p>5- Resultados</p> <p>a. Cuantitativos: <i>(Resultados en número de la evaluación)</i></p> <p>b. Cualitativos: <i>(Resultados valorativos de la evaluación, apoyados en las preguntas abiertas)</i></p> <p>6- Conclusiones, discusiones y recomendaciones <i>(Reflexiones a partir de los procesos que se llevaron, de los resultados y sugerencias para la mejora del proceso y de los resultados)</i></p> <p>Anexos:</p> <p>a. Cuadros y estadísticos con los resultados generales</p> <p>b. Cuadros y estadísticos con los resultados individuales de cada docente</p> |
|--|

Divulgación de los resultados de la evaluación

Se plantea desde esta propuesta la comunicación de los resultados en un periodo no mayor de dos semanas. La divulgación de estas informaciones se debe ser dar a conocer mediante un comunicado y se pondría el informe general visible en la plataforma destinada para tales fines. De manera personal, cada docente deberá recibir sus resultados de evaluación. En la plataforma deberán ser publicados los nombres de docentes de excelencia y el incentivo que recibirán por las altas calificaciones.

Lineamiento para la revisión del sistema de evaluación

Desde este acápite se plantea las orientaciones para la revisión de la evaluación antes de ser nuevamente aplicada. Se presenta un cronograma de acciones para iniciar el segundo ciclo de revisión y de aplicación futura.

Figura 7.03

Tercera Fase: Divulgación de los resultados



■ 7.09. Soporte para la aplicación de la evaluación

Esta propuesta de evaluación está planteada para ser desarrollada desde una plataforma digital diseñada específicamente para este fin. Cada uno de los participantes podrá acceder a su espacio personal para hacer la evaluación que le corresponda. Desde esta plataforma se publicará el informe de los resultados generales; pero a través de una entrevista con su superior, los docentes conocerán los resultados individuales.

Dentro de esta plataforma, cada docente cuenta con un espacio en el cual se encontrarán información sobre su accionar y el link de su portafolio digital para que los evaluadores que les correspondan (superiores y colegas pares) puedan acceder a las evidencias de su desempeño.

Aunque los portafolios digitales, como herramientas de evidencias del docente, pueden ser diseñados de manera libre por el profesorado; los docentes recibirán pautas sobre aquellos elementos que no deberán faltar en este soporte. Estas pautas estarán articuladas con las dimensiones y competencias a evaluar del profesorado.

Figura 7.04.

Soporte digital para la aplicación de la evaluación



Como se observa en la Figura 7.04, el soporte digital contará con todos los componentes de la evaluación a modo de ventanas desplegadas desde la cual se describirán cada uno de esos componentes. En la ventana de resultados se estarían colgando los informes generales de la evaluación y en la de profesorado, se desplegarán otras ventanas, una por cada docente, en las que aparecerán informaciones sobre el profesor evaluado y el link de su portafolio digital.

Por otro lado, a través de la ventana de instrumentos, los participantes podrán acceder al que les corresponde para aplicar la evaluación. Esta plataforma es solo una propuesta que deberá ser mejorada y ajustada de acuerdo a las necesidades de la institución y se plantea que sea actualizada cada vez que se inicie un nuevo proceso de evaluación.

■ 7.10 Tipos de Evaluación

Desde esta propuesta se sugieren evaluaciones en las cuales esté involucrado la mayor cantidad de actores que intervienen en el proceso. Para ello, se propone llevar a cabo los siguientes tipos de evaluación:

a. Autoevaluación:

Se trata de un ejercicio de reflexión que hará el propio docente acerca de las propias habilidades, capacidades y conocimientos; pero, además, de sus necesidades de mejora en el ámbito profesional y en el de las actitudes que inciden en su contexto laboral.

b. Evaluación del coordinador o académico

Se refiere a la valoración del desempeño que realizará el coordinador inmediato al docente objeto de evaluación.

c. Evaluación por pares

Implica la participación de colegas e iguales que comparten el mismo espacio laboral y que apoya las prácticas docentes del otro.

d. Evaluación del alumnado

Se trata de que los alumnos que toman asignaturas con el docente evaluado, hagan sus valoraciones en función del desempeño observado en sus maestros.

■ 7.11. Técnicas e Instrumentos de Evaluación

Las técnicas e instrumentos de evaluación juegan un papel fundamental en el proceso de evaluación de desempeño. Estos parten de los criterios establecidos para la evaluación y se recomienda el uso de varios para una valoración del desempeño más objetiva. A continuación, presentamos las técnicas e instrumentos que se plantean en el proceso de evaluación.

a. Entrevista:

Se sugiere que sea aplicada por el coordinador de carrera o áreas. Esta se realizaría siguiendo una pauta de entrevista estructurada para recoger información respecto de la práctica del profesorado evaluado. Haciendo uso de una rúbrica, el evaluador ponderará el valor de las respuestas. En este caso, el evaluador triangulará los datos con informaciones contenidas en el portafolio digital.

b. Cuestionarios

Los cuestionarios estarían diseñados para cada uno de los actores que participan en el rol de evaluador (coordinador de carreras o áreas, el propio profesor evaluado, par y estudiantes). Los cuestionarios constarán con preguntas cerradas de selección desde una escala de valores y, aunque en menos cantidad, algunas preguntas abiertas, para obtener informaciones más cualitativas del proceso. El cuestionario tendría el mismo diseño para cada uno de los actores y podrían repetirse algunas cuestiones; pero tendrá un diferenciador en el abordaje de algunos indicadores, puesto que habrá elementos de los cuales el estudiante no tendría juicio suficiente para evaluar a su profesor.

c. Portafolios digital

Desde esta propuesta se concibe el portafolio como una herramienta portadora de las evidencias del trabajo del docente. Se trata de un repositorio en el que estarían colocados todos aquellos materiales elaborados y utilizados por el profesor para el desempeño docente (planificaciones, orientaciones de procesos de evaluación del estudiantado, guías de trabajo pedagógico, videos de actividades, artículos publicados, resumen de investigaciones, documentos de ponencia en eventos educativos, ensayos, trabajos de extensión, u otros). El diseño del portafolio deberá estar organizados con los elementos vinculados a la evaluación: Dimensiones (Docencia, Investigación y Extensión) y competencias.

d. Rúbricas

Cada instrumento de evaluación contará con una rúbrica adicional para la consulta y verificación de los niveles de cada uno de los puntajes otorgados en la escala. La importancia de utilizar la rúbrica radica en que, al tener una escala de valoración de cada uno de los diferentes niveles, le facilita al evaluador, tomando en cuenta esto, ubicar al docente en un nivel de desempeño. Los niveles de dominio son los mismos que se plantean en las categorías profesoral: Destacado, Competente, Básico e Insatisfactorio.

■ 7.12. Dimensiones y Competencias a Evaluar

Desde el ámbito universitario se consideran relevantes tres grandes funciones: Docencia, Investigación y Extensión. Por lo tanto, una evaluación de desempeño del profesorado universitario, no podría prescindir de estas funciones. De cara a esto, se plantean desde esta propuesta, estas funciones como dimensiones a evaluar, articulando las mismas con competencias que puedan ser coherentes a estas y desde el marco de la Normativa de Formación de Docente de Calidad.

En el siguiente cuadro se presentan estas dimensiones con un esbozo general de las competencias asociadas a estas:

Tabla 7.06.

Esbozo general de las acciones a evaluar vinculadas con las dimensiones y competencias de la Normativa de Formación de Docente

| Dimensiones | Ponderación | Acciones vinculadas a éstas | Dimensiones de la Normativa | Competencias de la Normativa |
|--------------------|--------------------|--|---------------------------------------|---|
| Docencia | 70% | Organización de las acciones didácticas previas. | Personal Profesional | <i>CG2. Organizar las actividades personales y profesionales en tiempo y forma para cumplir con las metas a su cargo, dentro de una visión de proyecto de vida que integre su desarrollo personal, profesional y ciudadano.</i> |
| | | Cumplimiento de los requerimientos formales laborales. | Conocimiento Educando | <i>CG4. Propiciar la adquisición de hábitos, actitudes e intereses de los estudiantes acorde al establecimiento y consecución de metas personales, sociales y académicas.</i> |
| | | Ejercicio pedagógico | Pedagógica | <i>CG5. Implementar acciones formativas en coherencia con los estilos, teorías y ritmos de aprendizajes en respuesta a las características particulares de los estudiantes con la finalidad de potenciar sus oportunidades de desarrollo con equidad y calidad.</i> |
| | | Relaciones interpersonales y | Curricular | <i>CG6. Generar ambientes de aprendizaje acordes a la demanda del desarrollo de los programas en procura de ofrecer oportunidades de crecimiento y desarrollo desde una perspectiva de equidad.</i> |
| | | Comunicación | | <i>CG7. Integrar en el desarrollo curricular las teorías de aprendizaje y las estrategias metodológicas para potenciar el desarrollo de las competencias previstas.</i> <i>CG11. Implementar metodologías y estrategias de enseñanza pertinentes que aseguren aprendizajes significativos apoyando las actividades con recursos didácticos en correspondencia con la naturaleza de la asignatura y con los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes.</i> |

| | | | | |
|---------------|------|---|---|--|
| Investigación | 20 % | <p>Participación en actividades de investigación</p> <p>Aplicabilidad, uso e impacto de los resultados de investigaciones</p> | Gestión Escolar | <p><i>CG12. Desarrollar procesos de evaluación que permitan determinar los progresos de aprendizaje, empleando diferentes criterios, técnicas e instrumentos, que favorezca la retroalimentación efectiva y la toma de decisiones sobre sus intervenciones pedagógicas.</i></p> <p><i>CG13. Utilizar diferentes escenarios tecnológicos en el proceso formativo, extendiendo sus posibilidades de acceder a nuevos conocimientos a nivel local, nacional e internacional y promover en los estudiantes el uso efectivo, responsable y seguro estos.</i></p> <p><i>CG14. Impulsar cambios y transformaciones a través de un ejercicio investigativo proactivo y autónomo, potenciando la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, del entorno y la gestión escolar.</i></p> <p><i>CG1. Desarrollar prácticas reflexivas de manera individual y colectiva, utilizando la investigación en el marco de una comunidad profesional de aprendizaje, que potencie el compromiso con la calidad, con alto sentido ético y moral para de la transformación de la sociedad.</i></p> |
| Extensión | 10% | <p>Desarrollo y participación en actividades de extensión.</p> | <p>Sociocultural</p> <p>Gestión Escolar (La universidad cuenta con centros educativos cogestionados, en los cuales los estudiantes realizan prácticas docentes)</p> | <p><i>CG3. Fomentar una cultura de excelencia académica mediante la colaboración en la comunidad educativa que garantice el respeto y cuidado por la naturaleza, la dignidad humana, el trabajo ético, la productividad económica y preservación del patrimonio del país.</i></p> |

■ 7.13 Descripciones Específicas de las Competencias y Acciones a Evaluar

La consulta al grupo focal, posibilitó que de esta propuesta general de dimensiones y competencias a evaluar se transitara a una más específica en las que se definiera de manera más puntual los aspectos que estarían evaluando cada uno de los participantes del proceso evaluativo. Los aportes de los participantes en el grupo de discusión fueron significativos para la obtención de la siguiente descripción:

Tabla 7.07

Descripciones específicas de componentes a evaluar

| Dimensiones | Ponderación | Acciones vinculadas a éstas | Participantes | Aspectos a evaluar |
|-----------------|-------------|---|---------------|--|
| Docencia | 70% | Organización de las acciones didácticas previas. | Docente | <ul style="list-style-type: none"> - Diseño de planificaciones - Planificación de los materiales didácticos - Organización de los recursos - Pertinencia de las estrategias metodológicas y los recursos. |
| | | | Evaluado | |
| | | | Coordinador | |
| | | | Colega par | |
| | | Cumplimiento de los requerimientos formales laborales | Docente | <ul style="list-style-type: none"> - Asistencia y puntualidad en el aula de clase - Puntualidad en las entregas de resultados de evaluaciones |
| | | | Evaluado | |
| | | | Estudiantado | |
| | | | Docente | |
| Evaluado | | | | |
| | | Ejercicio pedagógico | Docente | <ul style="list-style-type: none"> - Asistencia y puntualidad en su trabajo (llegada al aula, entrega de trabajo e informe) |
| | | | Evaluado | |
| | | | Estudiantado | |
| | | | Colega par | |
| | | | | <ul style="list-style-type: none"> - Motivación que hace a los estudiantes. - Variedad en los usos de recursos didácticos - Promoción de la participación de todos los estudiantes - Respeto a los ritmos y estilos de aprendizaje. - Generación de ambientes adecuados para el aprendizaje. - Promoción de aprendizaje de los estudiantes. - Manejo del grupo - Evaluación adecuada de los aprendizajes |

| | | | |
|----------------------|------------|---|--|
| | | Estudiantado | <ul style="list-style-type: none"> - Retroalimentación a los estudiantes - Toma de decisiones a partir de los resultados de evaluación - Uso de recursos tecnológicos - Respeto y comprensión hacia los estilos de aprendizaje de los estudiantes. - Introducción de innovaciones a sus prácticas docentes. |
| | | Colega par | <ul style="list-style-type: none"> - Dominio de la disciplina que enseña - Dominio de teorías, estrategias y metodología de enseñanza. - Pertinencia del uso de los recursos tecnológicos - Articulación de las teorías con las actividades prácticas que desarrolla en su aula. |
| | | Relaciones interpersonales y comunicación | <p>Docente</p> <p>Docente Evaluado</p> <p>Coordinador</p> <p>Estudiantado</p> <p>Colega par</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento de adecuada comunicación (comunicación clara de sus ideas) - Capacidad de escucha - Comunicación a los estudiantes de los resultados de evaluación. - Demostración de empatía - Comunicación asertiva con sus superiores y colegas - Establecimiento de relaciones de respeto - Utilización de un lenguaje no verbal adecuado. - Muestra de tolerancia hacia otros puntos de vista. |
| Investigación | 20% | Participación en actividades de investigación | <p>Coordinador</p> <p>Colega par</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de proyectos de investigación - Apoyo a proyectos de investigación - Asesorías en proyectos de investigación. - Propone cambios e innovación desde el ámbito pedagógico |
| | | Aplicabilidad, uso e impacto de los resultados de investigaciones | <p>Coordinador</p> <p>Colega par</p> <ul style="list-style-type: none"> - Publicación de artículos - Participación en congresos - Aplica cambios e innovación desde el ámbito pedagógico, a partir de sus investigaciones (Buenas Prácticas) |

| | | | | |
|----------------------------|------------|---|---------------------------|---|
| Gestión y Extensión | 10% | Gestión institucional | Coordinador | <ul style="list-style-type: none"> - Coordinación y/o participación en equipos multidisciplinarios - Participación en asamblea de profesores y/o consejo de gestión. - Participación en reuniones para la realización de trabajos de la institución |
| | | Desarrollo y participación en actividades de extensión. | Coordinador Colega par | <ul style="list-style-type: none"> - Participación en actividades de la comunidad vinculada con la universidad - Coordinación y/o participación en proyecto de extensión social o cultural programado por la institución. - Participación en proyectos de prácticas y pasantías de los estudiantes en otras instituciones. - Coordinación y participación en proyecto de cooperación con otras universidades. - Participación en actividades con organismos vinculados a educación, ciencia, tecnología y cultura. |

■ 7.14. Decisiones a partir de los resultados de evaluación

Es importante que toda evaluación considere la toma de decisiones a partir de los resultados. De acuerdo a Torrecilla (2008), el diseño para la evaluación docente de la universidad debe indicar qué procedimiento se seguirá para tomar las decisiones derivadas de la evaluación de la actividad docente, qué difusión se hará de sus resultados y a quién. Esta acción cobra gran importancia, ya el fin que establezca la universidad para la estimación del ejercicio del profesorado será el punto de partida para el diseño de otras acciones o las derivaciones que de ella se procedan.

a. Descripción de las categorías y decisiones con estos resultados

Tomando como referente las categorías que se han definidos en procesos de evaluaciones de otros países, como Chile en este caso (Smutter, 2008), se presenta a continuación un cuadro que definiría estas categorías:

Tabla 7.08.

Definición de categorías profesoral

| Categorías profesoral | Descripción |
|-----------------------|---|
| Destacado | Muestra un desempeño profesional que resalta en relación a lo que se espera en el indicador evaluado. Evidencia un vasto repertorio de accionar respecto a lo que se está valorando, agrega más valor al cumplimiento de los indicadores. |
| Competente | Evidencia un desempeño profesional adecuado en el indicador valorado. Se desempeña de acuerdo los requerimientos para ejercer de manera profesional sus funciones como profesor. Aunque no es excelente, realiza un buen desempeño. |
| Básico | Evidencia un desempeño profesional que realiza con cierta irregularidad el conjunto de indicadores valorados o con regularidad la mayoría de estos. |
| Insatisfactorio | Evidencia un desempeño que muestra claramente debilidades para la serie de indicadores valorados y que inciden de manera significativa en el ejercicio docente. |

Se plantea la evaluación como un proceso de auto-reflexión respecto de su desempeño profesional, que les permite identificar tanto fortalezas como debilidades, y proyectar un camino para potenciar las primeras y superar las segundas. En este sentido, los profesores evaluados como Destacados y Competentes tendrían acceso prioritario a oportunidades de desarrollo profesional: ventajas en concursos, pasantías en el extranjero, opción a ser profesores, posibilidad de participación en seminarios académicos, entre otros.

Los profesores que obtienen en su evaluación global el nivel de Básico o Insatisfactorio disponen de Planes de Mejora Profesional gratuitos destinados a superar sus necesidades. Los planes son diseñados y ejecutados por la institución. Los docentes que

resulten evaluados con desempeño Insatisfactorio deben someterse a nueva evaluación al año en un rango no mayor de un año. Los docentes destacados deben estar dispuestos a desarrollar un trabajo de mentoría con los docentes insatisfactorio.

b. Plan de mejora

Asumiendo este proceso de evaluación desde su función formativa, desde la cual se concibe la evaluación del profesorado universitario como una herramienta para el autoperfeccionamiento y desarrollo profesional, se plantea la necesidad de diseñar un plan de mejora para ejecutarse con los docentes cuyas categorías quedaron en Básico e Insatisfactorio. De ahí que, desde esta propuesta, se plantea el establecimiento de un plan de mejora. Este plan de mejora deberá ser elaborado por el departamento de Desarrollo Profesional y deberá ser revisado y aprobado por los Directores Académicos y coordinadores de carreras y de áreas de cada institución.

c. Mentoría

Diversas teorías sobre mentoría en las universidades la vinculan con el acompañamiento a docentes noveles. Esta acción tiene como propósito fundamental fortalecer el perfil profesional. Desde esta propuesta se plantea la mentoría como el acompañamiento que les brindarán los docentes destacados a los que no mostraron buen desempeño, de acuerdo a los resultados de la evaluación.

CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

En el siguiente apartado se presentan las principales conclusiones y discusión de resultados fruto de la investigación sobre el *Análisis de los procesos de evaluación del desempeño de los formadores de docentes en las universidades*, llevada a cabo en universidades de la República Dominicana.

La presentación de estas conclusiones se ha organizado en tres partes. En la primera se esbozan las ideas concluyentes y las discusiones surgidas en torno al primer objetivo, que fue indagar sobre el diseño de la evaluación del profesorado.

En un segundo momento, se presentan las conclusiones emanadas de los tres siguientes objetivos que tienen que ver con los procedimientos para la aplicación de la evaluación, los niveles de satisfacción de los participantes con la evaluación de desempeño de sus universidades y las acciones que se ejecutan a partir de los resultados de estas valoraciones.

El tercer momento de la presentación de estas conclusiones está dedicado a los aportes que se hacen a partir de la propuesta del sistema de evaluación del desempeño docente.

OBJETIVO 1: INDAGACIÓN SOBRE EL DISEÑO DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

■ 8.01. Diseño de la evaluación

En la culminación de esta etapa de la investigación, se puede señalar que se obtuvieron informaciones precisas sobre las indagaciones acerca del diseño del sistema de evaluación de los formadores de docentes en siete (7) universidades seleccionadas. En este sentido, se destaca que las instituciones consultadas cuentan con un sistema de evaluación en el cual se involucran diferentes departamentos. Se considera valioso el hecho de que las universidades contemplen como necesario poseer un departamento de evaluación que coordine este proceso. Aunque este procedimiento no debería solo estar en mano de un solo departamento. Tal como lo señala Rueda (2008), en las grandes instituciones de educación superior prevalece el procedimiento de delegar en los departamentos, cuando pudiese existir unas directrices generales para un trabajo en conjunto.

En las indagaciones por las instituciones de educación superior seleccionadas para la muestra, fue evidente la apertura mostrada por los participantes para facilitar las informaciones solicitadas, por lo que esto podría significar un gran avance en las aportaciones que puedan ofrecer éstas para el diseño de un sistema de evaluación más enfocado a las competencias planteadas desde los programas actualizados.

Este estudio tuvo como punto de partida el análisis de la *Normativa de Formación de Docente de Calidad en la República Dominicana*, confirmando que este documento no plantea cómo deben ser evaluado el profesorado que formar a otros desde un enfoque por competencias, aunque sí presenta unas competencias en la formación que pueden ser referentes para los indicadores de evaluación del desempeño del profesorado. La erogación de esta normativa pone en evidencia la desarticulación existente entre la manera en que se enseña a los futuros docentes y la forma en que se evalúan a esos formadores. Este dato hace que sea cada vez más oportuno desarrollar un estudio que contribuya con el diseño de ese sistema de evaluación ausente.

Las universidades consultadas cuentan con instrumentos para realizar las evaluaciones de los docentes y aunque se pudo observar que el uso de instrumento de evaluación más frecuente es la encuesta con opciones de repuestas múltiples. Los estudios confirman que este tipo de instrumento tiene sus limitaciones; ya que esto implica muchas veces un tipo de evaluación cerrada, limitando el tipo de valoración más cualitativo (Amanullah, Allah, Shadiullah & Faraz, 2012).

Los procedimientos para la aplicación de la evaluación son variantes para cada una de las universidades y estas se realizan con cierta periodicidad. Pero resulta preocupante que algunas universidades, aunque en minoría, tarden más de dos años en aplicar las evaluaciones a sus docentes. En este sentido, en relación a lo que tiene que

ver con la periodicidad de la evaluación del desempeño del profesorado, fueron escasas las teorías que abordaron este aspecto.

Se concluye en esta parte que los instrumentos que presentan las universidades reflejan bastante el modelo de evaluación que poseen y que, aunque no existen una articulación precisa entre la Normativa de formación de Calidad de docente con los instrumentos de evaluación, a partir de este estudio se pudo establecer comparaciones y contrastes, observando que existen dimensiones de formación similares a las dimensiones de evaluación, lo que posibilitaron plantear las consideraciones para la construcción de un sistema de evaluación del profesorado.

Por otro lado, se concluye que las universidades evalúan tres dimensiones vinculadas que pueden variar dependiendo de la institución, pero que, en sentido general, apuntan a aspectos tales como didáctico y metodológico, planificación académica, gestión, liderazgo e interacción en el grupo.

La Normativa para la Formación de Docente de Calidad en la República Dominicana presenta seis dimensiones para la formación del futuro docente, al compararlas con las que utilizan las universidades para evaluar, fue evidente la ausencia de la dimensión sociocultural, como un aspecto a tomar en cuenta en la evaluación del profesorado universitario, puesto que solo en una universidad se reflejó esta dimensión. Esta dimensión pudiera estar representada en competencias vinculadas a la función de extensión que pudieran estimar las IES en las evaluaciones. No obstante, a lo anterior, la dimensión de desarrollo personal y profesional se puede observar con precisión en las universidades seleccionadas para el estudio, aspectos este que refleja el interés de las instituciones por valorar esta dimensión del docente.

En síntesis, se puede destacar que desde esta investigación se logró identificar los procedimientos para la aplicación de la evaluación del desempeño de los formadores de docentes, confirmándose que estos son muy parecidos entre ellos, ya que pasan por un proceso de diseño por directivos, aplicación por los sujetos involucrados, tabulación de los datos y entrega de los resultados.

OBJETIVO 2: PROCEDIMIENTOS PARA LA APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN

OBJETIVO 3: NIVELES DE SATISFACCIÓN CON LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO

OBJETIVO 4: ACCIONES QUE SE EJECUTAN A PARTIR DE LOS RESULTADOS

Para la Segunda Parte de la Investigación se levantaron datos que permitieran dar respuestas a los objetivos 1, 2, 3, del estudio. En el siguiente apartado se presentan las conclusiones basados en esos tres objetivos: los procedimientos de aplicación de la evaluación, los niveles de satisfacción y las acciones a partir de los resultados.

■ 8.02. Aplicación de la evaluación

A diferencia de las universidades de otros países, la dimensión que más se evalúa en las instituciones de este país es la pedagógica, dejando de lado las dimensiones de investigación y extensión. Esta dimensión evaluada se centra básicamente en las acciones metodológica, de planificación de dominio de las teorías o disciplinas de enseñanza. Sin embargo, así como estas funciones deben ser tomadas en cuenta en el accionar del docente, de esa misma manera deberían estar presentes en los procesos de evaluación.

Y es que, muchas veces la función de investigación, se cumple moderadamente, ya que ésta no es demandada por las universidades puesto que, a veces, no existe presupuesto económico para esto. De la misma manera que la función de extensión se ejecuta también de manera exigua; es así como la investigación y la extensión, continúan existiendo como las funciones ignoradas de las instituciones de educación superior; siendo la docencia su razón de ser (Aguiar & Villegas 2009). Así que, no es de extrañar que también sean las grandes olvidadas en los procesos de evaluación.

■ 8.03. Nivel de satisfacción

En cuanto al nivel de satisfacción con el sistema de evaluación de las universidades es evidente que los gestores se sientan más satisfechos con este proceso, ya que se involucran directamente en su diseño y se puede decir que existe un sesgo al momento de invalidar su propio trabajo. La triangulación permitió analizar que, mientras los gestores expresan que los docentes están satisfechos, estos últimos no muestran esos niveles de satisfacción que les atribuyen. Esta situación podría verse con cierta normalidad, ya que cada uno de estos sujetos ve el sistema desde el propio rol que le ha tocado juzgar y no siempre los docentes aceptan con buena actitud los sistemas de evaluación de su desempeño y es que, por otro lado, señalan Casillas, Cabezas y Pinto (2015), que lo que sucede en diferentes universidades en las que se evalúa el ejercicio pedagógico del profesorado es que ni ellos, ni el estudiantado, ni los gestores, lo consideran un instrumento útil para la mejora de la enseñanza.

A través de la triangulación de preguntas claves, con aspectos vinculados con los obstáculos y limitaciones del proceso, así como aspectos que eliminarían y agregarían del sistema, se pudo articular con los niveles en satisfacción en sí del sistema, puesto que, si un docente dice sentirse satisfecho con el sistema de evaluación, pero agrega a su discurs-

so una lista de aspectos que mejoraría o eliminaría, implica que ese grado de satisfacción no serían tan elevado. Esto permitió verificar que el nivel de satisfacción no es tan alto ya que son muchas las transformaciones que solicitan al proceso.

De este estudio fue sorprendente el hallazgo de que los estudiantes tienen un mayor nivel de satisfacción con el sistema de evaluación, lo que puede implicar varias interpretaciones. Una de ella puede ser que, al no ocupar el rol de evaluados en el proceso, los estudiantes no tengan una amplia comprensión de todo lo que involucraría el procedimiento y de las acciones que deben derivar de su aplicación y esto conlleva a mostrar una satisfacción en función solo de su rol de evaluador. Por otro lado, el docente, en su rol de evaluado, podría observar el proceso, no como un instrumento de valoración formativa, sino como una acción fiscalizadora.

En síntesis, se puede destacar que de esta segunda parte de la investigación se puede concluir que se logró conocer con cierto grado de precisión los pasos que utilizan las universidades para aplicar la evaluación del profesorado, evidenciándose que son muy similares entre ellas y que, en algunos casos, estas variaciones descansan más en el tipo de instrumentos que se utilizan y en la periodicidad con que se aplican.

Por otro lado, se pudo analizar los niveles de satisfacción que tienen los actores involucrados con el proceso de evaluación de desempeño, mostrando que estos niveles de satisfacción varían según los actores; siendo más alta en los directivos y los estudiantes e inferior en los profesores. Además, que los niveles de satisfacción se pueden apreciar de manera más clara en las preguntas abiertas que en las cerradas, todo ello evidenciados en respuestas tales como obstáculos, limitaciones, eliminación e inclusión de algunos de los aspectos y/o procedimientos.

■ 8.04. Resultados de la evaluación

Los resultados de la evaluación del desempeño del profesorado fue otra de las variables cuya respuesta generó algunas discusiones puntuales, puesto que, mientras los directivos, docentes y estudiantes validan la importancia de que este proceso conciba toma de decisiones que repercutan en la calidad de los procesos formativos; estas acciones, productos de los resultados, no fueron tan evidentes.

Así como lo plantearon los sujetos consultados, es importante que todo proceso de evaluación traiga consigo acciones que permitan mejorar las debilidades detectadas en el ejercicio docente. Puesto que, independientemente del proceso utilizado en la evaluación del profesorado, los resultados logrados predecibles deben divisar las acciones de las universidades que se pondrán en ejecución tales como planes de mejora, formación, mentoría, acompañamiento y sobre todo espacios entre colegas para el análisis y reflexión (Rueda, 2008).

El elemento contradictorio que se observa, a la luz de los resultados de esta variable, es que un alto porcentaje de gestores afirman que comunican los resultados de la evaluación, mientras que, de igual manera, un alto porcentaje de profesorado dicen que no recibe estos resultados. Por lo tanto, se considera relevante que los evaluados conozcan cuáles son las fortalezas y necesidades de mejora, que fueron evidentes a partir de la aplicación de la evaluación, puesto que esto se constituye en una manera más viable de garantizar la calidad en los procesos y avalar un carácter formativo a este proceso. No se puede dejar de vista que la valoración del desempeño es un proceso de evaluación formativa que debe generar una serie de acciones encaminadas a dar atención a aquellos aspectos en los que se han evidenciado necesidades de mejora. (Tejedor, 2018).

Por otro lado, mientras los gestores aseguran que se ofrecen incentivos a los profesores que resultan destacados en la evaluación y que cuentan con un plan de mejora, se evidencia una contradicción con lo que dicen los directores de carreras y profesores, quienes en sus respuestas solicitan que sean consideradas estas acciones dentro del proceso de evaluación. Estas respuestas se sustentan con mayor cabalidad en las preguntas abiertas, en las cuales ellos hacen estas solicitudes en los apartados de la inclusión y las modificaciones del sistema.

Aunque los directivos de carreras y los docentes aluden a la necesidad de incentivos, a partir de los resultados de la evaluación, existen autores que consideran que estos no garantizan cambios positivos en los docentes. Al respecto, autores como Caballero (2010), Escudero (2010) y otros, señalan que, no obstante, los incentivos no se constituyen en acciones negativas, no siempre logran su propósito, que es el mejoramiento de la calidad del desempeño de los profesores y de las instituciones; es por esto que plantean otros incentivos, más que dirigido a aspectos económicos, y que se encaminen a la valoración de la excelencia de los docentes que logren altas valoraciones.

También se pudo comprobar que las universidades consultadas tienen establecidos un sistema de evaluación del desempeño docente, aunque no se evidencia con precisión si los resultados son aprovechados para la toma de decisiones y qué vinculación tendría esto en el desarrollo profesional de los docentes.

A través de las indagatorias con los sujetos involucrados, se pudo también confirmar que las acciones que realizan las universidades, a partir de la evaluación, no son significativas. Aunque los directivos señalan que cuenta con un plan de mejora diseñado para ser utilizados en función de los resultados de la evaluación, los docentes aseguran

que no existe; lo que resulta contradictorio para las mismas funciones con las que se plantea la evaluación de desempeño.

A partir de lo ante señalado, se puede afirmar que, en torno al objetivo vinculado con las acciones que se ejecutan a partir de los resultados de las evaluaciones, aunque hay respuestas que señalan que se toman acciones como resultados de las estimaciones del desempeño docente, no se encontraron evidencias claras de los tipos de actuaciones que se realizan, por lo que se interpreta que no existen acciones contundentes sobre esto que puedan estar plasmados en un plan de mejora, formativo o de reconocimiento e incentivos para los profesores calificados, mediante la evaluación como excelente.

OBJETIVO 5: DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN

■ 8.05. Perfil de formador de formadores

Un sistema de evaluación de desempeño del profesorado no se concibe sin antes definirse el perfil de profesor de la institución, puesto que los indicadores de desempeño deben tener esto como referente para valorar las actuaciones del docente en función del mismo. Es por ello que, desde el diseño de la propuesta, se plantea la construcción, en primer lugar, de ese perfil ampliamente valorado por las personas consultadas al respecto. Es así como se recomiendan, como un asunto primordial al momento de ejecutar evaluaciones del profesorado, es establecer el perfil anhelado o ideal, a fin de definir y considerar las características que debe poseer el docente (Ferrerres & González, 2000).

Lo anterior también logra apoyo en las contribuciones de autores como Buendía et al. (2017), Ruiz-Corbella y Aguilar-Feijoo (2017), Veras y González-Ledesma (2018) y Triado et. al (2014), quienes consideran tener claro el perfil de docente que demanda la institución para el diseño de una valoración de desempeño consonante a su misión y

visión. Es a la luz de esto que se requiere de una propuesta de evaluación en la cual los estudiantes estimen de forma objetiva el desempeño de sus profesores, como una garantía de ir caminando hacia un proceso de calidad de la universidad.

Se plantea la necesidad de que, dentro de este perfil, no solo se vean las características del profesorado en la dimensión vinculada a la docencia, sino que se estimen las competencias vinculadas con la investigación y la extensión, aspectos estos que se confirmaron ausentes en las evaluaciones de las universidades consultadas.

■ 8.06. Indicadores del desempeño

Se concluye desde este estudio que no deben ser los mismos indicadores de evaluación para todos los participantes del proceso de evaluación, ya que, por ejemplo, los estudiantes no cuentan con el mismo nivel de experticia para evaluar las competencias de investigación gestión o extensión que tendría un colega par, un directivo o el propio docente. Coincidiendo esto con lo que señalan Alonso (2019), cuando destaca que el estudiantado puede muy bien apreciar la empatía, la tolerancia, el carácter agradable y las habilidades de escucha del docente; y lo que señala Moreno (2018) acerca de que el estudiante, además, tiene capacidad para identificar, en los instrumentos de evaluación, elementos vinculados con indicadores de una buena enseñanza. Como se puede observar, ninguno de estos autores plantea indicadores relacionados con otros aspectos, como la investigación y extensión, que pudieran ser complejos evaluar por los estudiantes.

Por otro lado, los estudiantes no son capaces, por ejemplo, de opinar sobre el uso y relevancia de la bibliografía usada por el docente y la pertinencia de la metodología con la que aborda alguna temática del curso. Se puede articular esto con lo que señalan Amóstergui, et. al (2016) cuando destacan que el estudiantado brinda un punto de vista

relevante sobre muchas de las funciones del profesorado, pero no precisamente posee el conocimiento para opinar sobre el manejo de contenidos y temáticas que se abordan en clase, la actualización de los referentes bibliográficos, su pertinencia, etc.

De lo anterior, se deriva que, en el proceso de construcción de un sistema de evaluación del profesorado universitario, deben definirse las dimensiones a evaluar tomando en cuenta cuáles les corresponderían a los directivos, los colegas pares y los estudiantes, entendiéndose que aun cuando coinciden en dimensiones, los indicadores deberían ser diferentes para cada uno de los participantes.

■ 8.07. Componentes del sistema de evaluación

Se consideran válidos y oportunos los componentes que se sugieren para la evaluación en la propuesta de sistema presentada en este estudio. No se presentaron desacuerdos entre los participantes en torno a los componentes que se proponen, el tipo de evaluación y los procedimientos; lo que implica que aplicado en la universidad que fue seleccionada para tales fines podrían dar los resultados esperados.

Se concluye que el portafolio es una herramienta relevante en un proceso de evaluación del profesorado desde un enfoque de competencias, pues servirá de herramienta útil para la recopilación de evidencias del desempeño de los evaluados. En este caso particular se visualiza el portafolio no como una simple carpeta de catalogación de documentos del profesor, sino más bien estas evidencias pueden mostrar lo que ha crecido profesionalmente ese docente, cuál ha sido su trayectoria, sus limitaciones y sus logros (Cabero & Llorente, 2013).

Fue valorado, desde esta investigación y a partir de las opiniones de los participantes del grupo focal, el de otorgar mayor ponderación de puntaje a la evaluación de los colegas pares, asumiendo que estos conocen más sobre las pertinencias de procesos

de planificación, organización de los procesos del aula y uso oportuno de los recursos didácticos.

Se plantea desde este estudio la necesidad de que la evaluación del profesorado tenga una repercusión positiva, de manera que, a partir de los resultados, los docentes reciban beneficios que podrían traducirse en reconocimientos o planes formativos para quienes así lo requieran; no obstante, a esto, se discute y se reflexiona acerca de la necesidad o no de otorgar beneficios económicos a los profesores destacados. Tanto desde las teorías como desde las discusiones en el grupo focal, no se llega a un acuerdo de si repercute de manera positiva o no ofrecer incentivo económico a los profesores de excelencia.

Se concluye, además, desde este estudio que el profesor universitario es un profesional en formación permanente, por lo que la evaluación de su desempeño debe visualizarse como un proceso formativo que contribuya con su desarrollo profesional. “Se trata de una profesión de personas en aprendizaje permanente” (Tejada, 2013, p. 175).

Las opiniones brindadas por el grupo de discusión fueron un gran aporte para re-tomar la propuesta de sistema de evaluación y realizar ajuste hasta adecuarla a los requerimientos de la institución.

Dadas las informaciones anteriores, se puede destacar que se cumplió con el objetivo de diseñar una propuesta de Sistema de Evaluación de Desempeño para formadores de docentes desde un enfoque por competencias, que fue validada por un grupo de discusión.

A modo de conclusión final, se señala que, tomando de punto de partida las informaciones ofrecidas por las personas consultadas, desde este estudio se pudo encontrar respuestas a las cuestiones sobre cómo se diseña el proceso de evaluación de los formadores de docentes; cuáles son los procedimientos para realizar la evaluación de los formadores de docentes; cuál es el nivel de satisfacción que tienen los actores

involucrados en el proceso; cuáles son las acciones que se ejecutan en las universidades, a partir de los resultados de estas evaluaciones y cómo debería estructurarse un Sistema de Evaluación de Desempeño para formadores de docentes desde un enfoque de competencia. Todo lo anterior implica que desde esta investigación se logró de manera satisfactoria analizar los procesos de evaluación del desempeño de los formadores de docentes en las universidades y la vinculación que tienen estas evaluaciones en el desarrollo profesional docente.

CAPÍTULO 9: FORTALEZAS, LIMITACIONES Y PROPUESTAS

Una vez finalizado el proceso de la investigación sobre el *Análisis de los procesos de evaluación del desempeño de los formadores de docentes en las universidades*, llevado a cabo en universidades de la República Dominicana, se concluye este documento con el siguiente apartado que presenta los siguientes aspectos:

- **Fortalezas:** señalando las situaciones, aspectos y elementos que se consideran puntos fuertes en los procedimientos de esta investigación.
- **Limitaciones:** planteando los limitantes y dificultades que de alguna u otra manera restringieron los procesos, reflexionando que, sin estos, se pudiera haber obtenido un resultado mucho más satisfactorio.
- **Futuras líneas de investigación:** partiendo de los resultados de la investigación se abren nuevos campos para otros estudios que se consideran pertinentes sugerir su abordaje.

Algunas recomendaciones finales: por último, desde este subapartado se hacen algunas recomendaciones generales a modo de cierre.

■ 9.01. Fortalezas

Del proceso llevado a cabo en este estudio se pueden señalar las siguientes fortalezas:

- El nivel de disponibilidad de las personas consultadas fue muy bueno, teniendo ellos una gran capacidad de apertura y ofreciendo cada uno las informaciones solicitadas.
- Los directivos de las universidades permitieron el levantamiento de datos en sus instituciones, sin limitar el acceso a las informaciones.
- Los procesos realizados posibilitaron que se pudieran recabar tanto datos cuantitativos como cualitativos con moderada facilidad.
- La temática de la investigación es actualizada y se pudo contar con la disposición de un amplio repertorio de teorías que posibilitaron sustentar de manera precisa el estudio.
- La propuesta del sistema de evaluación pudo ser desarrollada para ser aplicada en las universidades que desarrollan programas de la Licenciatura en Educación.
- La propuesta de sistema de evaluación planteada puede ser adaptada con facilidad a cualquier otra institución de educación superior.
- Esta investigación contó con una disposición de un gran abanico de fuentes bibliográficas. Aunque esta situación provocó que los resultados no fuesen tan novedosos, ya que muchos otros estudios han abordado de manera parecida la evaluación del desempeño docente y con resultados similares, contar con esos hallazgos posibilitó reflexionar sobre la necesidad como país de tener un sistema de evaluación más articulados con esas experiencias.

■ 9.02. Limitaciones

A partir de la experiencia con esta investigación, se pudieron observar las siguientes limitantes:

- La muestra puede resultar escasa en relación a otros estudios. El hecho de concentrarse esta investigación solo en las evaluaciones en las carreras de educación y con las instituciones que solo ofrecerían estas Licenciaturas bajo la nueva *Normativa de Formación de Docente de Calidad de la República Dominicana*, hizo que la muestra se redujera.
- Hubiese sido relevante poder llevar la propuesta del sistema de evaluación a un nivel más amplio, insertando instrumentos diseñados que pudieran ser adaptados luego a las necesidades propias de cada universidad.
- El diseño de la propuesta del sistema de evaluación podría tener sus limitantes en instituciones que no cuentan con un gran personal, procedimientos rigurosos y tiempo para desarrollar este proceso de evaluación riguroso.

■ 9.03. Futuras líneas de investigación

Desde los resultados de esta investigación, también se vislumbran otras temáticas que pudiesen ser abordadas para futuras líneas de investigación, como, por ejemplo:

El estudio sobre el análisis de la aplicación de un nuevo sistema de evaluación articulado con la Normativa de Formación de Docente de Calidad y bajo un enfoque de competencias.

- Un estudio sobre la inducción de los nuevos profesores universitarios. Si bien es cierto que esta no era la temática principal de esta investigación, a la luz

de la validación del diseño de la propuesta de evaluación de desempeño, se generó la inquietud de cómo se evalúan a los nuevos docentes, si están preparados para ser evaluados y qué tiempo se les da para esto, lo que concibió la necesidad de indagar sobre la existencia o no de planes de inducción en las universidades.

- La mentoría en las universidades como una estrategia de acompañamiento a docentes que así lo requieran. Este estudio se propone, puesto que, desde la propuesta de evaluación del profesorado se plantea, que el docente con bajo nivel de calificación en la evaluación pueda contar con un mentor que pudiese acompañarlo y guiarlo hasta convertirlo en un profesor destacado. Sería relevante profundizar si existe este tipo de programas en las universidades o cómo sería si se desarrolla un pilotaje con esta acción.
- Un análisis sobre la repercusión de otorgamiento de incentivos por resultados de evaluación docente en el desempeño de calidad del profesorado. Este fue un aspecto discutido en los resultados y del cual se debatió si este hecho es positivo o no para el mejoramiento de la calidad de los procesos, no quedando informaciones precisas al respecto.
- Al momento de culminar con este estudio, ya se habían cumplido dos años de enseñanza con predominio en la virtualidad debido a la pandemia del Covid 19. En este sentido, se puede replantear cómo sería el proceso de evaluación de los docentes bajo esta nueva “normalidad”, cuáles serían esas competencias que podrían evaluarse y cuál es el nivel de satisfacción de cada uno de los actores involucrados en estos procesos.

■ 9.04. Algunas recomendaciones finales

A partir del proceso vivido en la presente investigación se plantean las siguientes recomendaciones:

- Sería factible que cuando las universidades diseñen sistema de evaluación del profesorado involucren en su construcción a todas las personas implicadas para que se sientan parte del proceso y valoren más los procedimientos.
- Una evaluación de desempeño docente en los momentos actuales, no puede estar desarticulada de la normativa de formación que rige la universidad, de la misión, visión, filosofía de la institución y de las competencias que se esperan desarrollar de los programas formativos; por lo que se aconseja que para cualquier diseño de evaluación estos elementos sean tomados en cuenta.
- La propuesta de sistema de evaluación realizada puede ser ajustada de acuerdo a las necesidades de cada una de las universidades.
- Se aconseja diseñar un proceso formativo con los todos los participantes, antes de aplicar cualquier sistema de evaluación, de manera que puedan aplicarlo siguiendo los criterios y procedimientos pertinentes para esto.
- Es relevante que una vez que se apliquen procesos de evaluación del profesorado, sus resultados sean comunicados en un periodo de tiempo establecido que no excedan a las tres semanas y que se tomen decisiones pertinentes a la luz de estos resultados, tales como incentivos o/y otorgamiento de categorías a los docentes destacados y programas formativos y de mentoría a los profesores con niveles bajos de puntuación.

BIBLIOGRAFÍA

- Abreu, J. (2012) Constructos, variables, dimensiones, indicadores & congruencia *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(3), 123-130. [doi:http://dx.doi.org/10.3916/C52-2017-10](http://dx.doi.org/10.3916/C52-2017-10)
- Acción empresarial por la Educación, EDUCA (2010) *Informe de seguimiento PREAL*. Santo Domingo. República Dominicana. URL: <http://www.educa.org.do/2015/05/14/informe-de-seguimiento-preal-1-de-2/> URL: <https://unphu.edu.do/wp-content/uploads/2020/08/informe-sistematizacion-mescyt.pdf>
- Acción empresarial por la Educación, EDUCA (2016) *Los jóvenes dominicanos, informe de EDUCA*. Santo Domingo, República Dominicana. URL: <https://www.educa.org.do/2019/03/21/investigacion-de-educa-arroja-bajos-niveles-educativos-de-jovenes-dominicanos/>
- Acosta, B. (2016). Evaluación de las propiedades psicométricas del cuestionario de evaluación docente (Docentia) para su uso en una muestra mexicana. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2). URL: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4314>
- Adams, T., Aguilar, E., Berg, E., Cismowski, L., Cody, A., Cohen, D. B., & Marshall, K. (2015). A Coherent System of Teacher Evaluation for Quality Teaching. *Education Policy Analysis Archives*, 23(17), n17. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2006>.

Agencia EFE (2020) *Economía dominicana se contraerá 5.3 % en 2020 por la pandemia, según Cepal*. URL: <https://www.eldinero.com.do/112559/economia-dominicana-se-contraera-5-3-en-2020-por-la-pandemia-segun-cepal/> Consultado el 28 de agosto, 2020

Aguiar Vega, Yaima, & Villegas, Crisálida. (2009). El desempeño del docente universitario en el contexto de la sociedad del conocimiento. *Sapiens*, 10(2), 133-144. URL: <http://ve.scielo.org/pdf/sp/v10n2/art07.pdf>

Aguilar Feijoo, Ruth M. (2014), “Las competencias del docente bimodal en la educación superior. El caso de la Universidad Técnica Particular de Loja- Ecuador”, Tesis doctoral, Madrid, UNED,

Alcalá, D. H., Villaverde, V. A., Benito, V. D., & García, V. A. (2017). Análisis de la importancia de los criterios de evaluación y el reconocimiento académico docente universitario como indicadores de la calidad educativa en España. *Revista de la educación superior*; 46(181), 75-87. <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.10.002>

Alderete Martínez, A., & Gallardo, K. (2018). Evaluación del Desempeño y Auténtica en el Modelo por Competencias en Secundaria: Un Estudio Mixto. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 16(3). doi:<http://dx.doi.org/10.15366/reice2018.16.3.006>

Alcaraz, N., Fernández, M. y Sola, M. (2012). La voz del alumnado en los procesos de evaluación profesor universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 27- 39. URI: <http://hdl.handle.net/10486/661723>

- Alfaro Rojas, G., & Alvarado Cordero, S. (2018). El Perfil de profesores universitarios de universidades públicas y privadas en la carrera de Educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 263-284. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33161>
- Alghamdi, A. H., & Sihes, A. J. B. (2015). Effect of Professional Development on Classroom Practices in Some Selected Saudi Universities. *International Journal of Higher Education*, 5(1), 152-159. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v5n1p152>
- Almuliña, J.L. & Cabrera, J. (2013) *La evaluación de desempeño docente universitario. Experiencias institucionales y nacionales.* (Tesis Doctoral) Universidad Tecnológica Guayaquil: ECOTEC- URL: http://biblio.ecotec.edu.ec/revista/publicaciones/LIBRO_Evaluacin.pdf
- Alonso Martín, P. (2019). El perfil del buen docente universitario según la valoración de alumnos de Magisterio y Psicopedagogía. *Perfiles educativos*, 41(164), 65-81. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58906>
- Álvarez, G., Luis, J., Tchinama Mangundu, D., & Morales Cruz, M. (2017). La evaluación del desempeño de los docentes universitarios: un acercamiento a las realidades educativas. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(2), 237-241.
- Álvarez, M. M. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 99-107. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.15-1.7>
- Alsina Masmitjà, J., Irurita, A. A., Trenchs, M. A., Miró, M. B., Marín, A. C., & Busquets, M. C. (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias.* Ediciones Octaedro. Barcelona. URL: <https://octaedro.com/libro/rubricas-para-la-evaluacion-de-competencias/>

- Alzás García, T. et (2015). Revisión metodológica de la triangulación como estrategia de investigación. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais/Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*. Universidad Internacional Isabel I, España, 3 638-648 URL: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/download/1009/985/>
- Amanullah, K; Allah, N.; Shadiullah, K. & Faraz, W. (2012) University teachers' performance evaluation: investigating the demographic impacts on the evaluators *Gomal University Journal of Research*, 28(2), <https://doi.org/10.1186/1472-6920-14-203>
- Amórtegui, D. A., Balanta, P., Herrera, W., Mira, C., Navarro, M. & Patarroyo, C. (2016). La Evaluación por Colegas Pares. Universidad del Rosario. URL: <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/12063>
- Amparo, H. (4 de octubre, 2021). Carreras tradicionales siguen atrayendo en universidades. *Listín Diario*. <https://listindiario.com/la-republica/2021/10/04/690871/carreras-tradicionales-siguen-atrayendo-en-universidades>
- Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R., & Ángel-Urbe, I. C. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 345-357. URL <https://www.redalyc.org/pdf/567/56729527020.pdf>
- Arbesú García, M., & Argumedo García, G. (2016). El Uso del Portafolio como Recurso para Evaluar la Docencia Universitaria. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 3(1e). URL: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4510>

- Ascencio, J. S. (2016). Encuesta de satisfacción estudiantil versus cultura evaluativa de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e). URL: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art9.pdf
- Asun, R. A., & Zuñiga, C. (2017). Evaluación docente universitaria: Hacia una perspectiva unificada. *Revista de Sociología* 32(1), 50-70. doi: 10.5354/0719-529x.2017.47885
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org.1016/j.tate2010.08.007>
- Balderas, I. (2014). Propuesta de guion de entrevista para el estudio de la identidad docente. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 6, 73-87 URL: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/84/184>
- Ballou, D., & Springer, M. G. (2015). Using student test scores to measure teacher performance: Some problems in the design and implementation of evaluation systems. *Educational Researcher*, 44(2), 77-86. <https://doi.org.10.3102/0013189X15574904>
- Barkhi, R., & Williams, P. (2010). The impact of electronic media on faculty evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(2), 241-262. <http://dx.doi.org/10.1080/02602930902795927>
- Bastian, K. C., Patterson, K. M., & Pan, Y. (2017). Evaluating teacher preparation programs with teacher evaluation ratings: Implications for program accountability and improvement. *Journal of Teacher Education*, <http://dx.doi.org/doi/abs/10.1177/0022487117718182>

- Becerra M Campos F. (2012) *El enfoque por competencias y sus aportes en la gestión de recursos humanos*. [Documento en línea] Disponible: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/116913/Memoria%20MBecerra%20FCampos.pdf?sequence=1> [Consulta: 24/03/2016].
- Beck, C., & Kosnik, C. (2014) *Growing as a Teacher Goals and Pathways of Ongoing Teacher Learning*. Toronto: Sense Publishers. URL: <https://www.researchgate.net/publication/261759232>
- Bedolla Solano, R., Esteban, A. M., Castillo Elías, B. y Bedolla Solano, D. (2016): “Una propuesta para evaluar competencias docentes: un caso particular en la Universidad Autónoma de Guerrero, México”, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (enero 2016). En línea: <http://www.eumed.net/rev/atlan-te/2016/01/competencias.html>
- Belando Montoro, M. R., & Tavárez Marzán, M. T. (2016). *El perfil del docente en la educación universitaria de República Dominicana. Experiencia de una colaboración Erasmus Mundus entre la UCM y la UASD*. URL: <http://hdl.handle.net/10433/4922>
- Benedito A.V. (1993). Desarrollo profesional del profesor universitario. *Campo Abierto. Revista De Educación*, 10(1), 175-197. URL: <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/2622>
- Berro, E. G., Martín, S. R., Navallas, F. J., Soriano, M., & Sabidó, A. R. (2014). Hacia una evaluación integral del profesorado universitario: la experiencia de la Universidad Politécnica de Cataluña. *Bordón. Revista de pedagogía*, 66(3), 61-74. <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2014.66304>

- Bezies, P., Elizalde, L., & Olvera, B. I. (2016). Recuento metodológico del proceso evaluativo docente en la UAEH. Un Estudio de metaevaluación para visualizar y comparar el sistema. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2). 9-25 <http://dx.doi.org/10.15366/riee>
- Bianco, M., Gras, N., & Sutz, J. (2016). Academic Evaluation: Universal Instrument? Tool for Development? *Minerva*, 54(4), 399-421. <https://doi.org/10.1007/s11024-016-9306-9>
- Blanca, E., Gutiérrez, J. M., Kikut, L., Sánchez, M. A., & Zamora, L. (2017). Diagnóstico de la evaluación del desempeño docente en la Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://vd.ucr.ac.cr/documento/diagnosticoevaluacion-docente/>
- Blömeke, S., Feng-Jui, H., Kaiser, G. & Schmidt, W. (2014). International Perspectives on Teacher Knowledge, Beliefs and Opportunities to Learn Edited Springer. URL: <https://www.springer.com/la/book/9789400764361>
- Borgioli G., Ociepka, A. & Coker, K. (2015). A playbill: Rethinking assessment in teacher education. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(3) 68-84 <https://doi.org/doi:10.14434/josotl.v15i3.13306>
- Boring, A. (2017). Gender biases in student evaluations of teaching. *Journal of public economics*, 145, 27-41.
- Botero, M. D. R. N., Gutiérrez, C. G. P., Herrera, W., Amórtégui, D. A., & Balanta, P. (2016). La Evaluación por colegas pares en el marco de la Evaluación integral de profesores. *Reflexiones Pedagógicas UROSARIO*, 4.
- Braga, M., Paccagnella, M., & Pellizzari, M. (2014). Evaluating students' evaluations of professors. *Economics Of Education Review*, 41(4), 71-88. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.04.002>

- Buczynski, S., & Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: uncovering connections. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 599e607. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.006>
- Buendía, A., García Salord, S., Grediaga, R., Landesmann, M., Rodríguez-Gómez, R., Rondero, N. & Vera, H. (2017). Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico. *Perfiles educativos*, 39(157), 200-219. URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13253143012>
- Bueno García, C., & Ubieto-Artur, M., & Abadía Valle, A. (2017). Opinión del estudiantado de la Universidad de Zaragoza sobre las competencias docentes del profesorado universitario. *Education in the Knowledge Society*, 18 (1), 75-99. <http://dx.doi.org/10.14201/eks20171817599>
- Buller, J.L. (2012) *Best Practices in Faculty Evaluation: A Practical Guide for Academic Leaders*. San Francisco: Wiley. URL: <https://books.google.es/>
- Caballero, K. (2013) Nivel de satisfacción del profesorado universitario con los sistemas de evaluación. *Revista de Educación*, 360, 483-508 <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-124>
- Cabero, J. & Llorente, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). En *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2) pp.11-22. URL: <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/jca107.pdf>
- Cabero Almenara, J., Llorente Cejudo, M. D. C., & Morales Lozano, J. A. (2018). Evaluación del desempeño docente en la formación virtual: ideas para la configuración de un modelo. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21 (1), 261-279. DOI: [10.5944/ried.21.1.17206](https://doi.org/10.5944/ried.21.1.17206)

- Cámara, A. B.; L., López, I. G., & de León, C. (2014). Perfil de un buen docente. Aplicación de un protocolo de evaluación de las competencias del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 133-148. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.190531>
- Camejo, A (2008) El modelo de gestión por competencias y la evaluación del desempeño en la gerencia de los recursos humanos, *Revista Interdisciplinar*, n. 8, 2008. URL: <http://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24185w/AJUSTES/Evaluacion-por-competencias.pdf>
- Cancino, V. E., & Márquez, T. S. (2015). Evaluación de Desempeño de la Función Académica: Análisis de un Sistema en el Contexto Universitario Chileno. *Formación universitaria*, 8(3), 35-46. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000300005>
- Carlos Guzmán, J. (2016). ¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente? Una propuesta basada en los factores que favorecen el aprendizaje. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 285-358. doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.124>
- Carmona, C. M. C., Ruiz, R. M., & Triana, L. I. (2019). Reflexiones acerca del concepto competencias y aprendizaje por competencias en las instituciones de educación superior y su incidencia en el aprendizaje de las matemáticas. *Opuntia Brava*, 11(1), 297-307. DOI: <https://doi.org/10.35195/ob.v11i1.723>
- Casallas Torres DF. *Aplicación de la evaluación de desempeño 360° como herramienta para alcanzar el éxito profesional del recurso humano en las empresas*. Bogotá: Universidad de Granada; 2016 [citado 20 Mar 2018]. Disponible en: <http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/14298/2/CASALLASTORRESDIEGO-FERNANDO>

- Casero-Martínez, A. (2016). Deconstrucción del “buen profesor”. Análisis de las características formales y no formales de la docencia universitaria. RELIEVE, 22(2), art. 4. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.9419>
- Casillas Martín, Sonia; Cabezas González, Marcos; Pinto Llorente, Ana María (2015). Evaluación del profesor universitario: ¿ A mayor categoría profesional mejor profesor?. *Education in the Knowledge Society*, 16(3), 106-123. URL: <https://www.redalyc.org/pdf/5355/535554759007.pdf>
- Castro Morera, María, & Navarro Asencio, Enrique, & Blanco Blanco, Ángeles (2020). La calidad de la docencia percibida por el alumnado y el profesorado universitarios: análisis de la dimensionalidad de un cuestionario de evaluación docente. *Educación XX1*, 23(2),41-65.[fecha de Consulta 21 de Noviembre de 2021]. ISSN: 1139-613X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70664431002>
- Cebrián, M. (2011). *La evaluación formativa a través de las e-rúbricas y los e-portafolios*. V Ciclo de conferencias: Enseñanza y aprendizaje en la Universidad. Universidad de Vigo. [Documento en línea] Disponible: http://vicadc.uvigo.es/opencms/export/sites/vicadc/vica_dc_gl/documentos/ciclos_conferencias/Material.ePor_eRubric.pdf [Consulta: 18/03/2016].
- Celik, S. (2011). Characteristics and Competencies for Teacher Educators: Addressing the Need for Improved Professional Standards in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(4), 73-87 <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n4.3>
- Cerda, H. (2000). *La Evaluación como Experiencia Total*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. URL: www.scielo/hdocs/class

- Choi, H. J., & Park, J. H. (2016). An Analysis of Critical Issues in Korean Teacher Evaluation Systems. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(2), 151-171 URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1128905.pdf>
- Colina, Z., Medina, N., Parra, D., Cendrós, J., & Montoya, C. (2008). Modelo para la evaluación del desempeño docente en la función docencia universitaria. *Investigación Educativa*, 12(22), 99-126. URL: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/3867>
- Colón-Rosa, H. W. (2011). Biografía de una época: La reforma hostosiana de la educación en la República Dominicana. *Revista de Educación de Puerto Rico (REduca)*, 44(1), 13-35. URL: <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16557>
- Conley, S., Smith, J. L., Collinson, V., & Palazuelos, A. (2016). A small step into the complexity of teacher evaluation as professional development. *Professional Development in Education*, 42(1), 168-170. doi: <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.923926>
- Contreras, Gloria A. (2018). Retroalimentación por Pares en la Docencia Universitaria. Una Alternativa de Evaluación Formativa. *Formación universitaria*, 11(4), 83-94. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000400083>
- Cook & Reichardt (2005) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Universidad Complutense. Ediciones Morata: Madrid
- Creswell, J. (2008, febrero). *Mixed Methods Research: State of the Art*. [Power Point Presentation]. University of Michigan. Recuperado de: sitemaker.umich.edu/creswell.workshop/files/creswell_lecture_slides.ppt

- Darling-Hammond, L. (2010) *Evaluating Teacher Effectiveness. How Teacher Performance Assessments Can Measure and Improve Teaching*. Center for American Progress: Whashington
- De Costa, M., Bergquist, E., Holbeck, R., & Greenberger, S. (2016). A Desire for Growth: Online Full-Time Faculty's Perceptions of Evaluation Processes. *Journal of Educators Online*, 13(2), 19-52. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106732.pdf>
- De Dios Alija, T., García Ramos, J. M., & Muñoz Pérez, S. (2015). Diseño de un modelo de evaluación y desarrollo docente en una universidad privada. *Revista Complutense de Educación*. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48718
- De Diego, M., & Beltrán, M. R. (2012). La evaluación docente en educación superior: uso de instrumentos de autoevaluación, planeación y evaluación por pares. *Voces y Silencios*, 3(2), 59-76. URL: https://www.ses.unam.mx/integrantes/upload-file/mrueda/Rueda_DeDiego2013_LaEvaluacionDocenteEnLaEducacionSuperior.pdf
- De Oca, G. M. (2009). La competencia del profesorado de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra como factor de calidad: un estudio empírico. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 6(11), 23-28. DOI: <https://doi.org/10.29197/cpu.v6i11.98>
- De la Fuente Prieto, J., Castañeda, E. A., Malloy, I. A. S., & Fernández, A. B. (2015). Autoevaluación y desarrollo de habilidades comunicativas en profesores universitarios mediante e-rúbricas y grabaciones. REDU: *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 12. URL: <http://www.red-u.net>

- De León Huertas, C., López, I. G., Cobo, I. L., & Cámara, A. B. L. (2011). COM-PROUND, protocolo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario. *Experiencias innovadoras en la sistematización de la evaluación*, 60-68. URL: <https://www.researchgate.net/profile/Javier-Rodriguez-Santero/publication/282074649>
- De la Fuente Prieto, J., Castañeda, E. A., Malloy, I. A. S., & Fernández, A. B. (2015). Autoevaluación y desarrollo de habilidades comunicativas en profesores universitarios mediante e-rúbricas y grabaciones. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 12. URL: <http://www.red-u.net>
- Delgado, C. (2014) *Viajando a Ítaca por mares cuantitativos. Manual de ruta para investigar en grado y postgrado*. Salamanca, España: Ediciones Amarú
- Delvaux, E., Vanhoof, J., Tuytens, M., Vekeman, E., Devos, G., & Van Petegem, P. (2013). How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 36, 1-11. URL: <https://biblio.ugent.be/publication/4141080/file/6802921>
- Denzin, N. K. (1970): *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago, Estados Unidos: Aldine Publishing Company.
- Díaz, T. R., & Gimeno, A. M. (2017). Construcción de instrumentos de evaluación del desempeño docente universitario desde una perspectiva cualitativa. *Revista Universitaria del Caribe*, 18(1), 34-43. doi:<http://dx.doi.org/10.5377/ruc.v18i1.4800>.
- Díaz, T. y Alfonso, P. (2016). El proceso curricular en la educación superior: un enfoque desde la didáctica científica para el currículo por competencias. (Libro digital).

- Díaz Martín, W. (2016). Formación del profesorado universitario, evaluación de la actividad docente, recursos y promoción profesional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(1), 65-85. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100005>
- Díaz-Barriga, Ángel (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, II (5), 3-24. [Fecha de Consulta 18 de septiembre de 2020]. URL: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2991/299123992001>
- Díaz F. Barroso R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. [Documento en línea] Disponible: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/210/108>
- Do Vale, R. S. (2020). *Avaliação do Desempenho de Docentes no Ensino Superior: Caso de um Instituto Politécnico de Gestão*. Disponible en: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/130899/2/433798.pdf>
- Do Espírito Santo, A. (1980). Um modelo para avaliação de desempenho de professores universitários. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 2(6), 87-92. URL: <http://www.uel.br/seer/index/seminasoc/article/download/7235>
- Douna, P; Kyridis, A; Zagkos, C; Ziontaki, Z; & Pandis, P. (2015) The Ideal University Teacher According to the Views of Greek Students. *International Journal of Higher Education*, 4(2) 145-158 <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n2p145>
- Duarte Clemente, M; & Ferrándiz-Vindel, I. (2012). Self-Assessment of the University Teaching Staff Functions. *Contemporary Issues in Education Research*, 5(5) 367-372. <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2016.1225805>

- Dunn, KA, Hooks, KL y Kohlbeck, MJ (2016). Preparar a futuros profesores de contabilidad para enseñar. *Problemas en Educación Contabilidad*, 31 , 155 - 170 .
10.2308 / iace-50989 <https://doi.org/10.2308/iace-50989>
- Durán Arellano, A. M. (2016). Formación en competencias del docente universitario. *Educare: Revista Venezolana de Educación*, (67), 529-538. URL: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/43408/art%C3%ADculo7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43. URL: <https://revistas.um.es/rie/article/view/97411/93521>
- Elizalde, L. y Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidoelizaldereyes.html>
- Elliott, K. (2015) Teacher Performance Appraisal: More about Performance or Development? *Australian Journal of Teacher Education* 40 (9) <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n9.6>
- Escudero Muñoz, J. M.; González González, M. T. y Rodríguez Entrena, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XX1*, 21(1), 157-180, <http://dx.doi.org/doi:10.5944/educXX1.15807>
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education *Assessment & Evaluation In Higher Education* 36(1) <https://doi.org/10.1080/02602930903197883>

- Fernandes, D., Sotolongo, M y Martínez, C. (2016). La Evaluación del Desempeño por Competencias: Percepciones de Docentes y Estudiantes en la Educación Superior. *Formación universitaria*, 9(5), 15-24. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000500003>
- Fernández, J. M., & Pedrero, E. F. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de investigación en educación*, (5), 13-25. URL: <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Fernández, J. T. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 10(1), 170-184.
- Fernández Lamarra, N., & Coppola, N. (2016). La Evaluación de la Docencia Universitaria en Argentina. Situación, Problemas y Perspectivas. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 1(3e). Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4657>
- Fernández, A. (2011). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la enseñanza universitaria. K. Bujan; I. Rekalde; P. Aramendi (coords). *La evaluación de competencias en la educación superior*. Sevilla: Eduforma, 37-57. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6216>
- Fernando Salinero, C., Belando Montoro, M. R., & González Martín, M. R. (2017). Mentoría pedagógica para profesorado universitario novel: estado de la cuestión y análisis de buenas prácticas. *Estudios sobre educación*, 33, 49-75. <https://doi.org/10.15581/004.33.49-75>
- Ferrán, F. I. (2019) Educación Superior Dominicana: tendencias y desafíos Dominican Higher Education: trends and challenges. Vol. 3 Núm. 2 *Ciencia y Educación*. DOI: <https://doi.org/10.22206/CYED.2019.V3I2.PP7-17>

- Ferreres, P. V. S. y González, S. A. P. (2006). Evaluación para la mejora de los centros docentes. Madrid: PRAXIS.
- Ferri, C., da Cruz Duarte, B. K., Neitzel, A. D. A., Uriarte, M. Z., & de Souza, N. (2018). A formação de professores no ensino superior: relações com a avaliação institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 55-75. URL: <https://rieoei.org/RIE/article/download/3026/3955/>
- Fiallo Billini, J. (2000). Balance y perspectiva de la formación docente en República Dominicana. *Ciencia y Sociedad*, 25(3), 309-38. DOI: <https://doi.org/10.22206/cys.2000.v25i3.pp309-38>
- Fienco, G. y Fernández, E. (2016). *Sistema de evaluación integral del docente* (Doctoral dissertation, Universidad de Guayaquil). DE, A. P. L. C. URL: [http://www.fca.ug.edu.ec/docs/red/aplicativo%20coevaluacion%20pares%20academicos%20rvgf%20\(1\).pdf](http://www.fca.ug.edu.ec/docs/red/aplicativo%20coevaluacion%20pares%20academicos%20rvgf%20(1).pdf)
- Figueroa Matos, A. M. (2016). *Perfil educativo del estudiante que ingresa a la carrera de educación básica de la Universidad Autónoma de Santo Domingo-UASD*. Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla. URL: <https://idus.us.es/handle/11441/52260>
- Firestone, W. A. (2014). Teacher evaluation policy and conflicting theories of motivation *Educational Researcher*, doi/abs/10.3102/0013189X14521864
- Flores F, Gatica F, Sánchez M, Martínez A. (2017) Evolución de la evaluación del desempeño profesor en la Facultad de Medicina; evidencia de validez y confiabilidad. *Investigación en Educación Médica*. Volumen 6, Issue 22. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.06.004>

- Freire, F. O; Fernández, R; Álvarez, D. L; Álvarez, E. L; Álvarez, W. L., & Fernández, R. A. (2014). Sistema de evaluación docente mediante el modelo 360 grados y el portafolio electrónico. *Medisur*, 12(1), 334-339. URL: <http://www.redalyc.org/html/1800/180032233023/>
- Gallardo, G., & Reyes, P. (2018). Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la Educación*, (32), 78-108. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n32.152>
- Gálvez Suarez, E., & Milla Toro, R. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 407-429. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.236>
- Gamboa, R., Pírela, C. V., & Hernández, M. E. M. (2017). Estimación del desempeño por competencias a partir del perfil de ingreso del personal docente universitario. *Hexágono Pedagógico*, 8(1), 79-99. doi: <https://dx.doi.org/10.22519/2145888X.1063>
- García Salas, Dácil I.(2020) Dimensión humana y axiológica de la praxis pedagógica del formador de formadores UNESR En: Revista Educación Superior y Sociedad Colección 25° Aniversario UPEL-IPC URL: <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/archive>
- Garduño, J. M. G., & Shej, A. M. (2014). Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la in-eficacia docente de sus profesores. *Perfiles educativos*, 36(143), 124-139. doi: [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70613-0](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70613-0)

Gargallo López, B., Sánchez Peris, F., Ros Ros, C., & Ferreras Remesal, A. (2010).

Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana De Educación*, 51(4), 1-16.

URL: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1826>

Gómez, Luis F, & Valdés, María G. (2019). La evaluación del desempeño docente en la

educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 479-515. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>

González, J; & Pazmiño, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para

el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando*, 2(1), 62-67. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-423821>

González López, I., & López Cámara, A. B. (2010). Sentando las bases para la construc-

ción de un modelo de evaluación a las competencias docentes del profesorado universitario. *Revista De Investigación Educativa*, 28(2), 403-423. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/109431>

Guevara Alban, G. P., Verdesoto Arguello, A. E., & Castro Molina, N. E. (2020). Me-

todologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, partici-

pativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)

Guzmán, J. C. (2018). Buenas Prácticas de Enseñanza de los Profesores de Educación

Superior. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cam-*

bio en Educación, 16(2), 133-149. doi: <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.008>

- Gündođdu, K. (2015) An Action Research on Employing Constructivist Multi-Assessment Strategy in Teacher *Education International Journal of Progressive Education*, 11(3), 50-63 URL: <http://dergipark.gov.tr/ijpe/issue/26330/277431>
- Gutiérrez Zehr, J., Jauregui, L y Cifuentes, G. (2018). Diseño de un modelo para la evaluación integral del profesor universitario. *Revista de Pedagogía*, 39(105).URL: <http://repositorio.uts.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/347/>
- Hakim, B. M. (2015). Teacher Evaluation as a Tool for Professional Development: A Case of Saudi Arabia *Advances in Language and Literary Studies*, 6(5), 97-103. doi: <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.6n.5p.97>
- Hamodi, C., López Pastor, V. M., & López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161. URL http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982015000100009&script=sci_arttext&tlng=pt
- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en educación médica*, 2(8), 211-216. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72714-5](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72714-5)
- Harris, D. N; Ingle, W. K; & Rutledge, S. A. (2014). How teacher evaluation methods matter for accountability: A comparative analysis of teacher effectiveness ratings by principals and teacher value-added measures. *American Educational Research Journal*, 51(1), 73-112. doi: <http://dx.doi.org/doi/10.3102/0002831213517130>
- Hernández Romero, F; & Hernández Ureche, J. (2014). *Análisis del sistema de evaluación del desempeño docentes de la Universidad de la Costa*. Departamento de Posgrados Maestría en Educación, Barranquilla, Colombia

- Hervis, E. E. (2018) El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 717-739. doi:<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
- Herrera, F., Cano, M. D. L. Á., Hernández, L., & Morales, M. A. (2012). Sistema de evaluación del desempeño profesional docente para las licenciaturas del área de las ciencias biológicas y de la salud. RIEE. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. URI: <http://hdl.handle.net/10486/661732>
- Hofman, R. H., & Dijkstra, B. J. (2010). Effective teacher professionalization in networks?. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1031-1040. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.046>
- Hornstein, H. A. (2017). Student evaluations of teaching are an inadequate assessment tool for evaluating faculty performance. *Cogent Education*, 4(1), 1304016.
- Hurtado, A., Serna, M., & Madueño, M. (2015). Práctica docente del profesor universitario: su contexto de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19 (2), 215-224. URL: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56741181014>
- Ibáñez-Martín, J. A. (2001). El profesorado de Universidad del Tercer Milenio. El nuevo horizonte de sus funciones y responsabilidades. *Revista española de pedagogía*, 441-465. <https://www.jstor.org/stable/23765892>
- Iriarte-Pupo, A. (2020). Fenomenología-hermenéutica de la investigación formativa. El formador de formadores: de la imposición a la transformación. *Revista de investigación, Desarrollo e innovación*, 10(2), 311-322. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10722>

- Jara Gutiérrez, Nancy Patricia, & Díaz-López, Mónica María. (2017). Políticas de evaluación del desempeño del docente universitario, mito o realidad. *Educación Médica Superior*, 31(2) Recuperado en 05 de septiembre de 2020, de <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v31n2/ems18217.pdf>
- Jáspez, J. F., & Sánchez-Moreno, M. (2019). Inducción a la profesión docente: Los problemas de los profesores principiantes en la República Dominicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(73). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3891>
- Jill Channing (2017) Evaluaciones de la facultad: ¿Problemas conflictivos o herramientas importantes para el crecimiento de la facultad?, *Community College Journal of Research and Practice*, 41:11, 757-760, DOI: [10.1080 / 10668926.2016.1241197](https://doi.org/10.1080/10668926.2016.1241197)
- Jiménez Jiménez, Bonifacio. «Los formadores». *Educación*, [en línea], 1996, n.º 20, pp. 13-27, <https://www.raco.cat/index.php/Educacion/article/view/42295> [Consulta: 22-09-2020]. <https://www.raco.cat/index.php/Educacion/article/view/42295/94907>
- Kalimullina, A; Khodyrevab, E. A. & Koinova-Zoellnerc. (2016). J. Development of Internal System of Education Quality Assessment at a *University International Journal Of Environmental & Science Education* 11(13).6002- 6013 URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1115530.pdf>
- Kitchen, J. (2016) *Mirando al pasado, avanzando hacia el futuro: comprendiendo mi narrativa como formador de formadores*. En *Formador de formadores: Descubriendo la propia voz a través del Self Study*. Compiladores Tom Russell, Rodrigo Fuentealba y Carolina Hirma. OEI. BUK grafica & editora URL: https://www.researchgate.net/publication/304750117_FORMADORES_DE_FORMADORES_Descubriendo_la_propia_voz_a_traves_del_Self_-_Study

- Knight, Peter (2002). A systemic approach to professional development: learning as practice. *Teaching and Teacher Education*, 18(3) pp. 229–241. doi:[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00066-X](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00066-X)
- Krolak-Schwerdt, S; & Glock, S. Böhmer, M. (2014). *Teachers' Professional Development Assessment, Training, and Learning*, Boston, EE.UU: Sense Publishers
URL: <https://www.sensepublishers.com/media/1864-teachers-professional-development-1.pdf>
- Kumar, A; & Chakraborty, P. (2013). Effect of student feedback on the motivation of indian university teachers. *Journal on Educational Psychology*, 7(1) 23-31 URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1098616>
- Lamarra, N. F., & Coppola, N. (2010). La Evaluación de la Docencia Universitaria desde un Abordaje Institucional. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 37-50. URL: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art3.pdf
- Lamarra, N. F; & Coppola, N. (2016). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), 37-50
- Ley 139-01(2001) que crea el Sistema de Educación Superior. Santo Domingo, República Dominicana. URL: <https://dgi.gov.do/legislacion/leyesTributarias/Documents/Otras%20Leyes%20de%20Inter%20C3%A9s/139-01.pdf>
- Lizasoain, L., Tourón, J., & Sobrino, Á. (2015). La evaluación del profesorado español y el impacto del feedback en las prácticas docentes. Análisis de TALIS 2013. *Revista española de pedagogía*, 465-481. URL <https://www.jstor.org/stable/24711323>

- Loor Ávila, K. J., Gallegos Macías, M. R., Intriago Rodríguez, M. M., & Guillén Vivas, X. (2018). La evaluación del profesorado universitario: tendencias en Iberoamérica. *Educación Médica Superior*, 32(1), 0-0 URL: http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v32n1/23_1279.pdf
- López Arias, Katherine, Ortiz Cáceres, Iván, & Fernández Lobos, Gloria. (2018). Articulación de itinerarios formativos en la educación superior técnico profesional. Estudio de un caso en una universidad chilena. *Perfiles educativos*, 40(160), 174-190. Recuperado en 30 de noviembre de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000200174&lng=es&tlng=
- López-Barajas, M. D., & Ruiz Carrascosa, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista De Investigación Educativa*, 23(1), 57-84. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/98341>
- López Pensado, V. (2012). La evaluación docente en la Universidad del Caribe, un mecanismo para valorar la práctica docente con su modelo educativo. RIEE. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. URI: <http://hdl.handle.net/10486/661726>
- Loureiro, S., Míguez, M., & Otegui, X. (2016). Desempeño docente en la enseñanza universitaria: análisis de las opiniones estudiantiles. *Cuadernos de investigación educativa*, 7(1), 55-67.
- Machado, E., Abelha, M., Barreira, C., & Salgueiro, A. (2014). Avaliação pelos Pares Percurso Normativo da Avaliação do Desempenho Docente em Portugal. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, (46-1), pp. 73-93. https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-1_4

- Malmberg, L. (2018). Métodos cuantitativos para el registro de procesos y contextos en la investigación educativa | *Quantitative Methods for Capturing Processes and Contexts in Educational Research*. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (271), 449-462. doi: <https://doi.org/10.22550/REP76-3-2018-03>
- Manjarrés, A., Castell, R., & Luna, C. (2013). Modelo de Evaluación del Desempeño Basado en Competencias Performance Evaluation Model Based on Competencies. *Ingeniare*, (15), 11-29. <https://doi.org/10.18041/1909-2458/ingeniare.15.598>
- Marcelo, C. (2011). La evaluación del desarrollo profesional docente. C. Vélaz de Medrano, D. Vaillant.(Cor), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, 119-127. URL: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4622/>
- Marcelo, C., Gallego-Domínguez, C., & Mayor, C. (2016). B-learning para inducción del profesorado principiante. El caso del programa INDUCTIO en la República Dominicana. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, (48). Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/253451>
- Marcelo, C., Burgos, D., Murillo, P., López, A., Gallego-Domínguez, C., Mayor, C., ... & Jaspez, J. (2016). La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(2), 145-168. URI: <http://hdl.handle.net/11441/43992>
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2017). Políticas e programas de indução na docência na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249. URL: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4322>

- Marcelo, C. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. *Revista brasileira de formação de professores*, 1(1), 43-70. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/233966640_La_evaluacion_del_desarrollo_profesional_docente_de_la_cantidad_a_la_calidad
- Marchant, G. J., David, K. A., Rodgers, D., & German, R. L. (2015). State teacher evaluation and teacher education. *The Teacher Educator*, 50(2), 89-108. doi:<https://doi.org/10.1080/08878730.2015.1011943>
- Marín, R., Guzmán, I., Márquez, A., & Peña, M. (2013). La evaluación de competencias docentes en el modelo DECA: anclajes teóricos. *Formación universitaria*, 6(6), 41-54. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062013000600005>
- Márquez, L. y Madueño, M. L. (2016). Propiedades psicométricas de un instrumento para apoyar el proceso de evaluación del docente universitario. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 53-61. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/793>
- Marte, R.A. & Fabián, L. (2021) Determinantes en la deserción universitaria. Un estudio de caso en la República Dominicana. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(1), 255-268. DOI:[10.51798/sijis.v2i1.76](https://doi.org/10.51798/sijis.v2i1.76)
- Martín, A. (8 de noviembre, 2021) *Cerca de 5.000 docentes han participado en Docentia*. Universidad Complutense Madrid (UCM). <https://tribuna.ucm.es/news/cerca-de-5.000-docentes-han-participado-en-docentia-ucm-2020-21>
- Martín Sabina, E., González Maura, V., & González Pérez, M. (2017). Experiencias en el apoyo a la formación de profesores de la educación superior. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, 0(30). URL: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7391>

- Martínez-C, Guadalupe I; Guevara-Araiza, A. (2015) La evaluación del desempeño profesor. *Ra Ximhai*, vol. 11, núm. 4, julio-diciembre, 2015, pp. 113-124 Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México. [Documento en línea] Disponible en. <http://www.redalyc.org/pdf/461/46142596007.pdf> [Consulta: 25/10/2016].
- Martínez-Otero Pérez, V., & Gaeta González, L. (2018). Estudio del discurso educativo en una muestra de docentes mexicanos. *Revista Iberoamericana De Educación*, 76, 169-186. URL <https://rieoei.org/RIE/article/view/2855>
- Maryam, A; Alireza, S.; Reza, N. A; & Azizollah, A. (2012). The Examination of Strength and Weakness of Online Evaluation of Faculty Members Teaching by Students in the University of Isfahan. *Higher Education Studies*, 2(1), 38-44. doi:<https://doi.org/doi:10.5539/hes.v2n1p38>
- Mas Torelló, O (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318. URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56733846015>
- Massot, Dorio, Sabariego, M; & Bisquera (2016) *Estrategias de recogidas de datos*. En Metodología de la investigación educativa (123-158) Madrid, España: Editorial La Muralla
- Massot Lafon, I., Dorio Alcaraz, I. y Sabariego Puig, Marta (2016) *Estrategias de recogida y análisis de la información*. En Metodología de la investigación educativa (161-222) Madrid, España: Editorial La Muralla
- Mateo, A.; & Bisquera (2016) *La investigación Ex Post-Facto*. En Metodología de la investigación educativa (p. 187- 222) Madrid, España: Editorial La Muralla

- Mather, J. A. (2009). What Do Professors Want to Learn to Improve Their Teaching? *Collected Essays on Learning and Teaching*, (2), 8-14. URL: <http://apps.medialab.uwindsor.ca/ctl/CELT/vol2/CELT-Vol2.pdf>
- Matos Lluberes, P. (2018). La formación de docentes en la República Dominicana: un reto para las Instituciones de Educación Superior. *AULA Revista De Humanidades Y Ciencias Sociales*, 61(1). <https://doi.org/10.33413/aulahcs.2017.0i0.77>
- Maussa Díaz, E. J. (2014). Características, principios y fines de la evaluación del desempeño docente. *Praxis*, 10(1), 8-20. <https://doi.org/10.21676/23897856.1355>
- Meliá, J. M. J; González-Such, J; & Sánchez, P. (2016). Factores contextuales que influyen en el desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 185-195 URL: https://www.uv.es/gem/gemeduco/publicaciones/Factores_contextuales_que_influyen_en_el_desempe%C3%B1o_docente.pdf
- Merellano-Navarro, Eugenio, & Almonacid-Fierro, Alejandro, & Moreno-Doña, Alberto, & Castro-Jaque, Cesar (2016). Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes? *Educação e Pesquisa*, 42(4), undefined-undefined. [fecha de Consulta 3 de noviembre de 2019]. ISSN: 1517-9702. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=298/29848830005>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2014) *Modelo de evaluación del desempeño docente basado en competencias en la República Dominicana*. Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE). Instituto de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM)
- Ministerio de Educación Superior Ciencias y Tecnología, MESCyT, (2011). *Ofertas Académicas de las instituciones de Educación Superior en la República Dominicana*. Innova Technology S.A.: Santo Domingo

- Ministerio de Educación Superior Ciencias y Tecnología, MESCyT, (2015). *Normativa para la Formación Docente de Calidad de la República Dominicana*. Santo Domingo.
- Ministerio de Educación Superior Ciencias y Tecnología, MESCyT, (2001). *Ley 139 – 01 de Educación Superior Ciencia y Tecnología*. Publicado en la Gaceta Oficial 10097 Año CXLVI páginas 17-52. Consultoría Jurídica del Poder Ejecutivo Santo Domingo de Guzmán, D. N. República Dominicana 13 de agosto de 2001
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2017) *Plan Estratégico 2017-2020*. Santo Domingo República Dominicana. URL: <http://www.ministerio-deeducacion.gob.do/transparencia/media/plan-estrategico-de-la-institucion/planificacion-estrategica/plan-estrategico-2017-2020-ministerio-de-educacion-de-la-republica-dominicanapdf.pdf>
- Ministerio de Educación Superior Ciencias y Tecnología (2019) *Plan Estratégico 2019-2024*. Santo Domingo, República Dominicana. URL: <https://mescyt.gob.do/transparencia/wp-content/uploads/2019/03/Plan-Estrat%C3%A9gico-Institucional-MESCyT.pdf>
- Ministerio de Educación Superior Ciencias y Tecnología (2019) *Memoria 2019*. Santo Domingo, República Dominicana. URL: <https://mescyt.gob.do/transparencia/wp-content/uploads/2020/02/Memorias-Institucionales-MESCyT-2019.pdf>
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2020) *Informe de Sistematización de la Meta Presidencial Formación Docente de Excelencia en República Dominicana* (Normativa 09-15) MESCyT. República Dominicana. URL: <https://unphu.edu.do/wp-content/uploads/2020/08/informe-sistematizacion-mescyt.pdf>

- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2014) *Pacto Nacional para la Reforma Educativa de la República Dominicana (2014-2030)*. Santo Domingo, República Dominicana. URL: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_republica_dominicana_0349.pdf
- Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (2018) *Informe general sobre estadísticas de educación superior 2017 y resumen histórico 2005-2017*. Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de www.mescyt.gob.do
- Ministerio de Educación Superior Ciencias y Tecnología (2020) *Guía, protocolos y manual operativo para el diseño y evaluación de planes de estudio de las carreras de ciencias de la educación*, Tomo II, MESCyT Santo Domingo República Dominicana
- Molina, J. (2010). Mixed Methods Research in Strategic Management: Impact and Applications *Organizational Research Methods* 1-24 doi:<https://doi.org/doi/abs/10.1177/1094428110393023>
- Montenegro, F. G. (2017). ¿Posibles vinculaciones entre desarrollo profesional y carrera docente en Argentina? *Revista de Educación*, 2(11), 61-76. URL: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2111
- Montenegro, H., & Fuentealba, R. (2018). El formador de futuros El formador de futuros profesionales: Una nueva forma de comprender la Docencia en la educación superior Universitaria. *Calidad en la Educación*, (32), 254-267. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n32.159>
- Mora Vargas, Ana Isabel (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4 (2), 0. [Fecha de Consulta 5 de septiembre de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44740211>

- Moreno, J; Silveira, Y; & Belando, N. (2015). Questionnaire evaluating teaching competencies in the university environment. Evaluation of teaching competencies in the university. *New Approaches In Educational Research* 4(1). 54-61 URL: <https://www.learntechlib.org/p/150692/>
- Moreno Olivos, T. (2018). La Evaluación Docente en la Universidad: Visiones de los Alumnos. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 16(3). doi:<http://dx.doi.org/10.15366/reice2018.16.3.005>
- Muñoz, J. M. E., López, M. T. C., & Alonso, J. F. T. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 83-102. URL: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59790>
- National Center for Education Statistics (2020) *The Condition of Education 2020*. EE. UU., recuperado en URL: https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cmd.asp
- Nielsen, L. D. (2014). Teacher evaluation: Archiving teaching effectiveness. *Music Educators Journal*, 101(1), 63-69 doi:<http://dx.doi.org/doi/abs/10.1177/0027432114536736>
- Noreña-Peña, A., Moreno, N. A., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. M. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aqui-chan*, 12(3), 263-274.
- Nowakowski, Piotr (2007). Trabajo del profesorado universitario según lo evalúan los estudiantes. *Educação*, XXX (63), 547-556. [Fecha de Consulta 23 de septiembre de 2020]. ISSN: 0101-465X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=848/84806310>

- Nulty, D. (2011). *Peer and self-assessment in the first year of university. Assessment & Evaluation In Higher Education*, 36 (5) 493- 507 doi:<http://dx.doi.org/10.1080/02602930903540983>
- Obando Freire, F., López Fernández, R., Luna Álvarez, D., Luna Álvarez, E., Luna Álvarez, W., & Alpizar Fernández, R. (2014). Sistema de evaluación docente mediante el modelo 360 grados y el portafolio electrónico. *Medisur*, 12(1), 334-339. Recuperado de <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/2749>
- OECD (2010) Glosario de los principales términos sobre evaluación y gestión basada en resultados. URL: <https://www.lexicool.com/diccionario.asp?ID=LN5IF48867>
- Oficina Nacional de Estadística (2019) *Juventud en República Dominicana: Una aproximación a las actividades realizadas por la población joven a partir del Módulo de Uso del Tiempo*. ENHOGAR-2016 AÑO 10, n°. 97 BOLETÍN BIMESTRAL
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos OCDE, (2010) Estándares de calidad para la Evaluación del Desarrollo. Serie: *Directrices y Referencias del CAD*. URL: <https://www.oecd.org/dac/evaluation/dcdndep/46297655.pdf>
- Organización de los Estados Iberoamericanos, OEI (2020) La Educación Dominicana al 2021. URL: <https://oei.org.do/uploads/files/news/Oei/314/af-libro-educacion-2021-web.pdf>
- Organización para la cooperación y el desarrollo económico, OCDE (2008) Informe sobre las Políticas Nacionales de Educación República Dominicana. URL: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41428055.pdf>

- Organización de los Estados Iberoamericanos, OEI (2003). Organización y Estructura de la Formación Docente en Iberoamérica. URL: <https://www.oei.es/historico/formaciondocente/>
- Ortega, A. O. (2018). Enfoques de investigación. Extraído de https://www.researchgate.net/profile/Alfredo_Oterro_Ortega/publication/326905435
- Osadebe, P. (2015). Evaluation of Continuous Assessment Practice by University Lecturers Department of Guidance and Counselling, Faculty of Education, Delta State University, Abraka, Nigeria *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)* 4(4) 215-220. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1091717.pdf>
- Osorio Romero, J., Herrera Torres, L., & Lorenzo Quiles, O. (2016). Competencias docentes de los profesores en formación según opinión de los docentes formadores. *Diá-Logos*, (17), 35-51. <https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i17.2740>
- Ozdemir, S. (2016). The opinions of prospective teachers on peer assessment. *Educational Research and Reviews*, 11(20), 1859-1870. doi: <http://dx.doi.org/10.5897/ERR2016.2997>
- Parada Romero, L. B. (2016). Sistema de evaluación docente, instituciones de educación superior tecnológica: lineamientos de calidad. *Praxis & Saber*, 7(13), 177-198. URL: <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v7n13/v7n13a09.pdf>
- Parra-Moreno, Ciro et al. (2010) La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana. *Educación y Educadores*, [S.l.], v. 13, n. 3, dic. 2010. ISSN 2027-5358. URL: <http://www.redalyc.org/pdf/834/83417001007.pdf>

- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. URL: <http://www.redalyc.org/html/1941/194118804003/>
- Pérez, M. G., & González, M. D. L. Á. A. (2017). Metodología para la evaluación del impacto de la superación en el desempeño profesional pedagógico de los docentes en las filiales universitarias. *In Congreso Universidad*. URL: <http://revista.congresouniversidad.cu/index.php/rcu/article/view/893>
- Pérez Rendón, M. (2014). Evaluación de competencias mediante portafolios. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 53 (1), 19-35. URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329700003>
- Pérez Rendón, M. (2014). Evaluación de competencias mediante portafolios. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 53 (1), 19-35. URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329700003>
- Poulcheria D., Argyris K., Christos, Z., Zoi Z. and Prokopis, P. (2015). The Ideal University Teacher according to the Views of Greek Students *International Journal of Higher Education* 4(2), 145-158 doi: dx.doi.org/10.5430/ijhe.v4n2p14
- Price, M; Handley, K; Millar, J. & O'Donovan, B. (2010). *Feedback: all that effort, but what is the effect?* *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 35(3), 277-289 doi:<http://dx.doi.org/10.1080/02602930903541007>
- Price, M. Handley; Carrol, J; & O'Donovan, B and Rust, C. (2011). *If I was going there I wouldn't start from here: A critical commentary on current assessment practice.* *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 36(4) 479-492 doi:<http://dx.doi.org/10.1080/02602930903512883>

- Prieto, J. H. P. (2014). Elaboración y validación de un instrumento para la medición del desempeño docente basado en competencias. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 231-250. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5648>
- Puya Lino, A., & Castillo Gallo, C. (2017). La evaluación del desempeño docente: una práctica de mejora continua en la Universidad Estatal península de Santa Elena. *Revista ciencias pedagógicas e innovación*, 5(1). <https://doi.org/10.26423/rcpi.v5i1.159>
- Quesada Serra, V., Rodríguez Gómez, G. e Ibarra Sáiz, M.S. (2017). Planificación e innovación de la evaluación en educación superior: la perspectiva del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 53-70 doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.239261>
- Ramírez, Patricio E, Alfaro, Jorge L, & Machorro, Felipe. (2016). The Repertory Grid Technique: A Method for the Study of Cognition in Teaching Skills Assessment. *Formación universitaria*, 9(2), 97-104. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000200011>
- Range, B. G; McKim, C; Mette, I. M; & Hvidston, D. J. (2014). Aspiring principals' perspectives about teacher supervision and evaluation: Insights for Educational Leadership Preparation Programs *Education Leadership Review*, 15(1), 1-17. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1105573>
- Reyero, D. (2014). La excelencia docente universitaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario. *Educación XXI*, 17 (2), 125-143. doi: <https://dx.doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11482>
- Riegle, R. P. (1987). Conceptions of faculty development. *Educational Theory*, 37, 53-59. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1987.00053.x>

- Riordan, J., Lacireno-Paquet, N., Shakman, K., & Bocala, C. (2016). Redesigning Teacher Evaluation: Lessons Learned from a Pilot Implementation in New Hampshire. *Society for Research on Educational Effectiveness*. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED567482>
- Rivero-Remírez, Yuraidy. (2019). Evaluación del desempeño: tendencias actuales. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 23(2), 159-164. Recuperado en 05 de septiembre de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-02552019000200159&lng=es&tlng=es.
- Roa-Tampe, K. A. (2017). La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno. *Educación y Educadores*, 20(1), 41-61. doi:<https://dx.doi.org/10.5294/edu.2017.20.1.3>
- Robinson, J; Myran, S; Strauss, R. & Reed, W. (2014). The Impact of an Alternative Professional Development Model on Teacher Practices in Formative Assessment and Student Learning *Teacher Development*, 18(2), 141-162. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2014.900516>
- Robles, P; & Rojas, M. D. C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9(12), 1-12 URL: https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/.../articulo_55002aca89c37.pdf
- Rodríguez, C; Lorenzo, O; & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, SOCIOTAM, 15, 133-154. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>

- Rodríguez, M.P. (2015). *Evaluación de un Programa de Formación del profesorado universitario basado en el modelo de investigación-acción desde una perspectiva pedagógico-curricular por competencias*. (Tesis doctoral). Doctorado en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas. Universidad de Sevilla.
- Rodríguez Pulido, J., & Artiles Rodríguez, J. (2017). Aprendizajes y Buenas Prácticas para la Gestión de la Institución Superior. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 15(1). doi:<http://dx.doi.org/10.15366/reice2017.15.1.008>
- Rodríguez, V. E. G. (2016). Un compromiso de calidad: criterios para la evaluación del desempeño docente. A commitment to quality criteria for performance evaluation of teaching. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 1(2). doi: <http://dx.doi.org/10.26423/rcpi.v1i2.38>
- Romero Díaz, T. (2014). Cuestionario de opinión para la Evaluación del desempeño docente en la UNAN-MANAGUA, Nicaragua, FAREM-Chontales. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 269-297. URL: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032014000200010&lng=en&tlng=es.
- Rosario, M., & Francisca, J. (2017). *Evaluación institucional de la calidad docente en la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU)* (Doctoral dissertation, Santo Domingo, República Dominicana: Universidad de Sevilla). URL: <https://repositorio.unphu.edu.do/handle/123456789/1363>
- Rossi, E., Bittencourt, Z. A., & Marquezan, F. F. (2021). As contribuições do professor universitário para o engagement acadêmico. *Educ. Form.*, 6(3), e4609. <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i3.4609>

- Royo, J. P. (2018). Marco de desarrollo profesional del profesorado universitario. Planteamiento general y dimensiones. *Zaragoza, España: REDU. Red Estatal de Docencia Universitaria*. URL: https://red-u.org/wp-content/uploads/2018/06/MarcoREDU_Doc1_PlanteamGral_1.pdf
- Rueda Beltrán, Mario, & Luna Serrano, Edna. (2008). Introducción: La docencia universitaria y su evaluación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(spe), 1-5. Recuperado en 19 de septiembre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300001&lng=es&tlng=es.
- Rueda Beltrán, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(SPE), 1-15. URL: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-rueda.htm>
- Rueda M. (2009) La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *REDIE*. 11: URL: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>
- Ruiz Barrantes, E. A. (2021). Análisis cuantitativo de la evaluación del desempeño docente en la Universidad de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 58-85. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i1.42425>
- Ruiz-Corbella, M., & Aguilar-Feijoo, R. M. (2017). Competencias del profesor universitario: elaboración y validación de un cuestionario de autoevaluación. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(21), 37-65. URL: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000100037&lng=es&nrm=iso

- Runhaar, P., Sanders, K., & Yang, H. (2010). Stimulating teachers' reflection and feedback asking: an interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1154-1161. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.011>
- Sabariego, M.; & Bisquera (2016) *El proceso de la investigación (PARTE I)*. En Metodología de la investigación educativa (123-158) Madrid, España: Editorial La Muralla
- Sabariego, M.; & Bisquera (2016) *El proceso de la investigación (PARTE II)*. En Metodología de la investigación educativa (123-158) Madrid, España: Editorial La Muralla
- Sadler, R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 35(5), 535-550 doi:<http://dx.doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Sánchez, J. E. (2013). La excelencia en el profesor universitario. *Revista española de pedagogía*, 13-27. URL: h Sans Martín, A. & Bisquera (2016) *Métodos de investigación de enfoque experimental*. En Metodología de la investigación educativa (161-222) Madrid, España: Editorial La Muralla
- Sandholtz, J. (2012). Predictions and performance on the PACT Teaching event: Case studies of high and low performers. *Teacher Education Quarterly*, 39(3),103-126. URL: <https://www.jstor.org/stable/i23479307>
- Sandholtz, J; & Shea, L. (2015). Examining the extremes: High and low performance on a teaching performance assessment for licensure. *Teacher Education Quarterly*, 42(2), 17-42. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1090419.pdf>

- Secundo, G., Perez, S. E., Martinaitis, Ž., e Leitner, K. H. (2017). An Intellectual Capital framework to measure universities' third mission activities. *Technological Forecasting and Social Change*, 123, 229-239. doi: 10.1016/j.techfore.2016.12.013
- Secretaría de Estado de Educación (1999) *Reglamento del Estatuto Docente*. Santo Domingo. República Dominicana. URL: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-general-de-supervision-educativa/aOWt-reglamento-del-estatuto-docente-decreto-numero-63903pdf.pdf>
- Secretaria de Estado de Educación (1997) *Ley General de Educación 66'97*. Santo Domingo, República Dominicana. URL: <http://www.educaciondominicana.info/2012/02/ley-general-de-educacion-66-97.html>
- Secretaria de Estado de Educación Superior Ciencias y Tecnología (2008) *Plan Estratégico de Ciencia, Tecnología e Innovación 2008-2018*. Consejo para la Innovación y el Desarrollo Tecnológico. Santo Domingo, República Dominicana
- Secretaria de Estado de Educación Pública SEP (s/f) *Glosario Educación Superior*. URL: http://dsia.uv.mx/cuestionario911/Material_apoyo/Glosario%20911.pdf
- Secretaría de Educación Subsecretaría de Asuntos Técnico Pedagógicos Dirección General de Evaluación de la Calidad de la Educación (2012) *Manual de evaluación del desempeño*. DIGECE Tegucigalpa, MDC, Honduras C.A.
- Segura Bazán, M. (2005) Competencias personales del docente. *Revista Ciencias de la Educación* Año 5 | Vol. 2 | N° 26 | Valencia, Julio-Diciembre P. 171-190 URL: <http://www.revencyt.ula.ve/storage/repo/ArchivoDocumento/rceduc/v5n26/articulo11.pdf>

- Sencan, H; & Karabulut, A. (2015). Monitoring of educational performance indicators in higher education: A comparison of perceptions. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(2), 359-376. doi: <https://doi.org/10.12738/estp.2015.2.2426>
- Serra, V. Q., Gómez, G. R., & Sáiz, M. S. I. (2017). Planificación e innovación de la evaluación en educación superior: la perspectiva del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 53-70. doi:<https://doi.org/10.6018/rie.35.1.239261>
- Sin, C., Tavares, O., e Cardoso, S. (2019). Assessing the quality of third mission activities in Portuguese universities. *Revista Espaço Pedagógico*, 26(1), 33-46. doi: 10.5335/rep.v26i1.8439
- Scheker, C. (2015) *Contextualización del Programa de Formación de Mentores del Profesorado Principiante (INDUCTIO)*. Ponencia presentada como parte del módulo 1, junio del año 2015. Universidad de Sevilla – INTEC - INAFOCAM. URL: <https://oei.org.do/uploads/files/microsites/10/94/induccio-n-profesional-al-sistema-educativo-dominicano.pdf>
- Schifferdecker, K. E., & Reed, V. A. (2009). Using mixed methods research in medical education: basic guidelines for researchers. *Medical education*, 43(7), 637-644. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2009.03386.x>
- Shirbagi, N. (2015). Iranian university teachers' and students' views on effectiveness of students' evaluation of teaching. *The quality of higher education*, (8), 118-131. URL: <https://www.researchgate.net/publication/317571094>
- Sifuentes, A.T; Hoyos, C.A; & Cortés, P.J. (2016). Propuesta de un modelo de evaluación del desempeño de 360° para el personal docente de Educación Superior. *Uniandes Episteme*, 3(2), 1-14. URL: <https://www.researchgate.net/publication/305114262>

- Silva, I; Veloso, A; & Keating, J. B. (2014). Focus Group: Aspectos teóricos y metodológicos *Revista Lusófona de Educação*, (26), 175-190. URL:http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502014000100012&lng=pt&tlng=es
- Silva, E. (2018). Selección, evaluación y jerarquización de profesores: la experiencia de la Universidad del Desarrollo. *Calidad en la Educación*, (15), 1-12. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n15.448>
- Smitter, Yajahira (2008) Lineamientos para la autoevaluación del desempeño docente en las funciones de docencia, investigación y extensión en el Instituto Pedagógico de miranda “José Manuel Siso Martínez” *Investigación y Postgrado*, vol. 23, núm. 3, diciembre, 2008, pp. 281-298 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela URL: <https://www.redalyc.org/pdf/658/65811489013.pdf>
- Smylie, M. A. (2014). Teacher Evaluation and the Problem of Professional Development. *Mid-Western Educational Researcher*, 26(2). URL: <https://www.mwera.org/MWER/volumes/v26/issue2/v26n2-Smylie-POLICY-BRIEFS.pdf>
- Solano, R. B; Esteban, A. M.;Elías, B. C; & Solano, D. B. (2016). Una propuesta para evaluar competencias docentes: Un caso particular en la Universidad Autónoma de Guerrero, México. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (67). URL: <http://www.eumed.net/rev/atlante/2016/01/competencias.html>
- Soto, D. (2009) El profesor universitario de américa latina: hacia una responsabilidad ética, científica y social. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Rhela*. Vol. 13. Año 2009, pp. 166 – 188 URL:https://www.academia.edu/35571427/El_profesor_universitario.pdf

- Stark, PB y Freishtat, R. (2014). *Una evaluación de las evaluaciones del curso*. DOI: 10.14293/S2199-1006.1.SOR-EDU.AOFRQA.v1. URL: <https://www.scienceopen.com/document/vid/42e6aae5-246b-4900-8015-dc99b467b6e4?0>
- Stewart. A; Scalzo, J; Merino, N; & Nilsen, K. (2015). Beyond the criteria: Evidence of teacher learning in a performance assessment. *Teacher Education Quarterly*. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1090455.pdf>
- Suanes, M. D. E., López, I. G., & de León, C. (2018). Discusión de competencias en el ámbito universitario: revisión del perfil del educador social. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 30(2), 393-413. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6443371>
- Surucu, A; Unal, A; & Yildirim, A. (2017). Evaluation of teaching practice course teachers according to opinions of math teacher candidates *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 3(1), 107-113. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126727.pdf>
- Tapia Moreno, F.J. (2011) *Técnicas e Instrumentos de Evaluación. Notas de Estadística Aplicada a la Administración, Contaduría e Informática Administrativa*. Departamento de Matemáticas 1 Universidad de Sonora. Tema I: Semestre 2011-2. URL: <https://www.doccity.com/es/las-tecnicas-y-los-instrumentos-de-evaluacion/4687928/>
- Taylor, S.J; & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós: Barcelona
- Tee, D. D; & Ahmed, P. K. (2014). 360 degree feedback: an integrative framework for learning and assessment. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 579-591. doi: <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.901961>

- Tejada Fernández, J. y Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38, doi:<https://doi.org/10.5944/educXXI.12175>
- Tejada, J. (2013). «Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación». En: «La informalización de la educación» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 10, n.º 1, págs. 170-184. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. ISSN 1698-580X <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1471>
- Tejedor, F. J. (2016). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e). URL: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4447/4874>
- Tejedor, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesor universitario *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 157-182. URL: <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/45048/1/Un%20modelo%20de%20evaluacion%20del%20profesorado%20universitario.pdf>
- Tejedor, F. T. (2018). La evaluación del profesorado como estrategia de mejora de la calidad de la enseñanza universitaria. *Revista de educación y derecho*, 17. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6375461>
- Tejedor, F. J. y Jornet, J. M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado en 19 de septiembre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300005&lng=es&tlng=es.

- Tejedor, F. J. T. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 318-327. URL: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art24.pdf
- Tejedor, F., & García-Varcárcel, A. (2010). Evaluación del desempeño docente. *Revista Española De Pedagogía*, 68(247), 439-459. Retrieved September 19, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/23766354>
- Trede, F., Macklin, R., & Bridges, D. (2012). Professional identity development: a review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365-384. doi:<https://doi.org/10.1080/03075079.2010.521237>
- Tremblay, K; Lalancette, D; & Roseveare, D. (2012). Assessment of Higher Education Learning Outcomes Feasibility Study Report, *OECD, Design and Implementation*, (Informe de la OECD) 1, 1-262 URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/7ae9/0283d0edc9bdc681d0eec1936f76085d6f7c.pdf>
- Triado, X., Estebanell, M., Marquez Cebrian, M. D., & Corral Manuel de Villena, I. D. (2014). Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Evidencias para la elaboración de programas de formación continua del profesorado universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 72(257), 51-72. URL: <http://hdl.handle.net/2117/22533>
- Tobón, S; Pimienta, J.H; & García, J.A. (2010). *Secuencias didácticas. Aprendizaje y Evaluación de competencias*. Pearson Educación: México.
- Tobón, S. (2007) El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular. *Acción pedagógica*, nº 16 / Enero - Diciembre, 2007 - pp. 14 - 28 Madrid, España URL: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968540.pdf>

- Torra Bitlloch, I., Corral Manuel de Villena, I. D., Pérez Cabrera, M. J., Valderrama Valles, E., Márquez Cebrián, M. D., Sabaté Díaz, S., ... & Estebanell, M. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 2012, vol. 10, núm. 2, p. 21-56. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6096>
- Torrado Fonseca (2016) *Estudio de encuesta. En Metodología de la Investigación Educativa* (123-158) Madrid, España: Editorial La Muralla
- Torres Rivera, A. D., Badillo Gaona, M., Valentin Kajatt, N. O., & Ramírez Martínez, E. T. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación educativa (México, DF)*, 14(66), 129-145. URL: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n66/v14n66a8.pdf>
- Tummons, J. (2010). Institutional ethnography and actor–network theory: a framework for researching the assessment of trainee teachers. *Ethnography And Education* 5(3), 345-357 doi: <http://dx.doi.org/10.1080/17457823.2010.511444>
- Universidad de Waterloo (2020) Faculty Performance Evaluation Guidelines: 2019-2020. Disponible en: <https://uwaterloo.ca/science/faculty-and-staff/faculty-performance-evaluation-guidelines-2019-2020>
- Universidad de Chile (2021) *Sistema de evaluación del desempeño docente*. Disponible en: <https://www.uchile.cl/portal/presentacion/asuntos-academicos/pregrado/departamento-de-pregrado/encuesta-de-evaluacion-del-desempeno-docente/155199/sistema>

- Valdés, H. (2002). *La evaluación del desempeño del docente. Biblioteca Digital del Mineduc*. Fortalecimiento Docente. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Disponible en: www.mineduc.cl/biblio/documento/hector_valdes.doc.
- Vargas Sandoval, Y. (2014). La evaluación de las funciones docentes en los proyectos de acción social de la universidad de Costa Rica: Análisis y propuesta de actualización. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 25-56.
- Vasen, F. (2018). La ‘torre de marfil’ como apuesta segura: Políticas científicas y evaluación académica en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26 (96). doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v26.3594>
- Vázquez Verdera, Victoria, & Escámez Sánchez, Juan. (2010). The Teaching Profession and Ethics of Care. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(spe), 1-17. URL: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000300001&lng=es&tlng=en.
- Vega-Malagón, G., Ávila-Morales, J., Vega-Malagón, A. J., Camacho-Calderón, N., Becerril-Santos, A., & Leo-Amador, G. E. (2014). Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*, 10(15).
- Velandia Salazar, Freddy, Ardón Centeno, Nelson, & Jara Navarro, María Inés. (2007). Satisfacción y calidad: análisis de la equivalencia o no de los términos. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 6(13), 139-168. Retrieved August 14, 2020, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-70272007000200008&lng=en&tlng=es.

- Velásquez-Torres, A., Denegri Flores, J., Martín Saavedra, J. S., Palacios-Sánchez, L., Lizcano-Lopez, E. C., Garzón-Díaz, K., ... & Rodríguez-Jiménez, M. (2017). Desarrollo profesoral: oportunidades y desafíos en la Universidad del Rosario. Mesa de trabajo Docencia de excelencia formación profesoral. *Reflexiones Pedagógicas URosario*, 10. URI: <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/13619>
- Vera, H. (2017). El homo academicus y la máquina de sumar: profesores universitarios y la evaluación cuantitativa del mérito académico. *Perfiles educativos*, 39(155), 87-106. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1749975515617489>
- Vera y González- Ledesma (2018) Calidad y evaluación: matrimonio del cielo y el infierno Héctor Vera* | Miguel Alejandro González-Ledesma** 2018 doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-75450-5_8.
- Vera Martínez, H. (2018). Los cuatro jinetes de la evaluación: productivismo, reduccionismo, cuantofrenia y simulación. *Revista De La Educación Superior*, 47(187), 25-48. URL:<http://189.254.1.230/ojs/index.php/resu/article/view/417>
- Vieira-Santos, Joene, & Henklain, Marcelo Henrique Oliveira. (2020). Instrumentos com evidências psicométricas para avaliar o desempenho de professores universitários: revisão de literatura. *Psicologia para América Latina*, (34), 143-158. Recuperado em 15 de novembro de 2021, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2020000200006&lng=pt&tlng=pt.
- Viktorovna, M; & Arkadyevna L. (2015). Formative Assessment as a Component of the Future English Teacher Training *Canadian Center of Science and Education* 8(8), 157-165 doi: <http://dx.doi.org/doi:10.5539/ies.v8n8p157>

- Villa Arias, C. L. E., Espinoza, S. y Sandoval, B. (2021) La Evaluación del Desempeño Docente desde la perspectiva del docente y de los administradores del proceso. *Revista de Investigación Académica sin Frontera*. Año 14 / Núm. 35 / Enero-junio 2021. Doi: <https://doi.org/10.46589/rdiasf.vi35.402>
- Vlad, I.E; & Ciascai, L. (2014). Students' perception of the personal characteristics of ideal teacher (i) pilot study *Acta Didáctica Napocensia*, 7(2), 41-48 URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053282.pdf>
- Walker, Verónica Soledad. (2020). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Educação em Revista*. 2020; 36:e221045 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698221045>
- Ynoub, R. (2015). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica*. Tomo II. Cap. X. "El diseño de investigación una cuestión de estrategia".
- Zabalza, M. Á. (2016). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, (5), 68-80. URL: polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/download/3338/3403
- Zabalza, M., Sabucedo, A. C., & Alonso, F. T. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista española de pedagogía*, 39-54. <https://www.jstor.org/stable/23766812>
- Zeichner, K; & Liston, D. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-49. URL: https://www.colorado.edu/education/.../Zeichner%26Liston_Teac..
- Zepeda, S. (2012). *Professional Development. What Works*. Larchmont, NY: Eye on Education. URL: <http://www.eyeoneducation.com/bookstore/productdetails.cfm?s-ku=7193-5&title=professional-development>