

**EVALUACION DOCENTE: INICIO O TERMINO DE LA BUSQUEDA DE CALIDAD EN EDUCACION SUPERIOR?  
II CONGRESO IBEROAMERICANO DE DIDACTICA UNIVERSITARIA  
OSORNO - 2001**

**DRA. MARIA ZUÑIGA CARRASCO  
DIRECTORA  
DEPARTAMENTO DE EDUCACION  
UNIVERSIDAD DE LA SERENA  
CHILE**

## **INTRODUCCIÓN**

La calidad parece ser el concepto clave de la gestión educacional, particularmente en Educación Superior. La búsqueda de calidad compromete a las instituciones en su funcionamiento general, desde las declaraciones iniciales que sustentan sus misiones y propósitos, como igualmente, procesos, servicios y resultados.

La concepción de calidad, sin embargo, no es unívoca y puede construirse a partir de distintos referentes. Así, por ejemplo, revisando algunas de las acepciones de mayor divulgación, se tiene que la calidad puede considerarse como *excepción*, vale decir, algo especial, diferente, exclusivo, generalmente algo que responde a altos estándares. Se podría aplicar en aquellas situaciones en que se trata con una élite y se puede hacer referencia a estudiantes, procesos académicos, servicios, personal académico excepcionales. En este caso, los resultados no pueden ser sino coherentes con la calidad de los componentes anteriores.

Una segunda aproximación al concepto identifica la calidad como *consistencia*, es decir, se identifica la calidad con especificaciones que están predefinidas y son medibles, lo que implica las premisas de "cero defectos" y "hacer las cosas bien a la primera". Lo central de este enfoque está en asegurarse que cada etapa de un proceso esté correcto, sin errores. Esta es una concepción ligada a la noción de "cultura de calidad"

En tercer lugar, la calidad puede definirse como *adecuación a un propósito*, es decir, la calidad tendría que ver con la relación entre las condiciones, recursos, que se destinan al logro de determinados objetivos. Esta acepción es bastante usada en educación superior y normalmente las instituciones se evalúan teniendo en cuenta sus propios propósitos.

Una cuarta concepción considera la calidad como equivalente *a valor por dinero*. Esta posición relaciona eficiencia y efectividad, y en tal caso, el logro de

determinados resultados está asociado a la obtención de estos haciendo el uso más controlado de recursos. En esta perspectiva, se encontraría el concepto de "accountability", o el sentido de dar cuenta del uso de los recursos.

Una quinta e importante definición involucra la noción de educación como un *proceso de transformación*, en el cual el estudiante tiene un rol de participante activo. El proceso educativo se entendería que transforma al sujeto mediante la estimulación y el empoderamiento, vale decir, por la agregación de conocimiento y destrezas y por el desarrollo de la habilidad para "pensar y actuar de una manera que trasciende el sentido común, lo obvio, los prejuicios y los marcos de referencia" (Harvey & Knight, 1996, p.4). Esta concepción de calidad es muy significativa para el contexto educacional, ya que "se esperaría que la educación superior debería transformar las experiencias de vida de los estudiantes" (Biggs, 1989, Ramsden, 1993). En este mismo hilo de ideas, la calidad necesita ser vista bajo esta perspectiva, lo que indicaría que no podría separarse de procesos, tales como, aprendizaje, enseñanza y evaluación, prácticas institucionales y estructuras, las que tienen lugar en un contexto que posee una cultura y un clima que les son propios (Horsburgh, 1998).

El quehacer de las instituciones de Educación Superior se centra esencialmente en lo académico y en las funciones clásicamente identificadas de docencia, investigación y extensión. La función docente aparece como la de mayor presencia, la más visible, puesto que es la que enfrenta de manera directa la acción formativa y profesional. A esta acción, sin embargo, confluyen un conjunto de elementos como el proyecto educativo institucional, recursos tanto humanos como materiales, procesos, estructura organizacional, servicios e infraestructura, entre otros, que permiten el desarrollo de esta función.

La función docente, en consecuencia, no se da en un vacío, sino por el contrario, en un contexto que presenta determinados atributos, que a su vez, la perfilan y por tanto, no pueden no ser tomados en cuenta en un proceso de evaluación docente.

La calidad de la función docente y de la docencia directa, en particular, es posible dar cuenta de ella, mediante la puesta en marcha de procesos de evaluación pertinentes, participativos, sistemáticos y comprensivos que recojan el hacer y el sentir de un proceso de suyo delicado, primero, porque es una función que está al centro del quehacer académico y luego porque a ella convergen un gran número de elementos que interactúan de tal forma, que tiene impactos importantes en los usuarios.

La revisión de algunos modelos, unos de amplio alcance institucional, otros centrados en el aprendizaje de los estudiantes, generados en contextos que les afectan y otros en el comportamiento tanto de profesores y de estudiantes, insertos en un contexto específico, permiten aproximarse a la evaluación del proceso docente, de manera particular, dependiendo del marco de variables que componen cada una de las dimensiones de dicho proceso.

## 1. IMPORTANCIA O NECESIDAD DE EVALUAR

Evaluar es básicamente hacer un **juicio valorativo**. La evaluación es un instrumento normal de gestión y es una parte esencial del proceso de autorregulación de las instituciones de educación superior. La calidad de uno se refleja directamente en la calidad del otro. Consiste en la **recolección sistemática y análisis de información y su contrastación con un patrón previamente definido, que permite la toma de decisiones**.

La evaluación requiere de un patrón de comparación , es decir, de un estado deseable con el cual se contraste el desempeño de la unidad objeto de evaluación. El patrón de comparación puede ser:

- a) **objetivo**, en el que se utilizan estándares generales establecidos, y permite la comparación entre unidades o instituciones y/o
- b) **subjetivo**, referido a los propósitos definidos por la propia institución o unidad, en el cual también es posible incluir ciertos criterios generales, aunque prima el criterio y la definición de fines que hace la institución, unidad o programa.

La necesidad de las instituciones de evaluarse ya sea en su totalidad o en algunas de sus funciones, procesos, servicios y resultados, entre otros, responde tanto a motivos internos como externos.

Desde el punto de vista de la propia institución, un proceso de evaluación representa por sobre muchas otras consideraciones, la **responsabilidad que tiene cada institución de cuidar la calidad de sus actividades**. Además, existe la **necesidad de asegurarse de la pertinencia social y pertinencia institucional** de las actividades académicas que una universidad u otro tipo de institución de educación superior ofrece. Sin duda, un proceso de evaluación genera **conocimiento de las actividades académicas y administrativas, determina fortalezas y debilidades, corrige estas últimas y permite planear el futuro**.

Desde el punto de vista externo a las instituciones, la necesidad de evaluación de éstas se deriva de una serie de fenómenos que se suceden desde el mundo económico, de la globalización que se manifiesta en un mayor intercambio y movilidad profesional, el desarrollo de un mercado internacional en el campo de la educación superior, y de imperativos éticos, como la necesidad de dar cuenta a la sociedad de los fondos invertidos en la educación superior (accountability).

La autoevaluación es una forma interna de evaluación mediante la cual un programa y/o institución reúne y analiza información significativa, sustantiva sobre la base de sus propósitos declarados y a la luz de un conjunto de estándares previamente definidos y aceptados. Es un proceso que constituye la base del proceso de gestión y de toma de decisiones, como la planificación, la organización y la asignación de recursos y conducción.

El proceso de autoevaluación comprende el análisis exhaustivo del desempeño de una institución o unidad - **evaluación integral** o total, como también de una

función - *evaluación focalizada* - y cuyo objetivo es la implementación de acciones de mejoramiento, de búsqueda de calidad. En ambos casos, exige **un plan de cambio**, la previsión de acciones para mejorar el estado actual de situación de la institución, unidad, función o proceso.

## 2. FUNCIÓN DOCENTE

La docencia entendida como función docente, comprende un conjunto de tareas y elementos que interactúan de manera sincrónica y asincrónica entre ellos, generando un proceso de alta complejidad en el quehacer académico. Tal como se mencionó anteriormente, la función docente adopta las características propias del contexto institucional, como su misión, el carácter público o privado, el marco curricular y la modalidad preferencial de implementación de la docencia, el nivel en que se desarrolla, el tamaño de la institución, el público que atiende, etc.

En general, se identifican algunos aspectos que constituyen el ámbito de preocupación de la función docente, entre los cuales cabe mencionar los siguientes: diseño y gestión del currículo, de los asuntos estudiantiles, del personal docente, los recursos materiales, recursos de información, funcionamiento administrativo y organizacional que presta apoyo a la docencia, y la planificación y evaluación global de la función docente.

- a. ***El aspecto curricular***, comprende, a su vez, varios elementos, entre otros, a saber: en primer lugar, las definiciones conceptuales curriculares que implica determinar las opciones pedagógicas que guían la actividad docente, en función de una axiología institucional (valores, principios, metas, objetivos, misión institucional), la que se espera esté claramente explicitada.  
Un otro elemento lo constituye el diseño de perfiles, que permite definir las características personales, las habilidades profesionales que deberán desarrollarse en los estudiantes.  
La elaboración de planes y programas, como así también los requerimientos profesionales y técnicos del campo ocupacional.  
La confección detallada de programas para distintas acciones docentes, lo que involucra el planteamiento de métodos y estrategias pedagógicas, lo que tiene implicancias en el desarrollo de los saberes fundamentales para el ejercicio profesional.
- b. ***Los asuntos estudiantiles***: involucran aspectos tales como la selección de los estudiantes, la tutoría o acompañamiento durante el proceso de aprendizaje, la progresión de éstos en el sistema, los servicios y facilidades disponibles, la determinación de los horarios, etc.
- c. ***El personal docente***: aparece como un elemento de alta valoración y en ello intervienen procesos como selección y los determinantes de excelencia, la

carga docente en la acción presencial como de preparación y atención y entre otros, el diseño e implementación de mecanismos de evaluación de su desempeño.

- d. ***Los recursos materiales y de información:*** consideran los aspectos relacionados con el uso de los espacios y equipamiento, como así también el acceso y uso de los recursos informáticos, de documentación, redes interactivas, etc.
- e. ***El funcionamiento administrativo y organizacional*** se refiere a la aplicación de métodos de planificación, administración y evaluación organizacional, del desempeño de las distintas instancias de la estructura institucional, de los flujos de información y de los procedimientos para la toma de decisiones referidas a la función docente.
- f. ***La planificación y evaluación global de la docencia:*** implica definir políticas y estrategias docentes a nivel institucional, establecer metas operativas, asignar responsabilidades, generación de normas y reglamentos, entre otros.

Los aspectos señalados anteriormente indican que la función docente comprende un conjunto complejo de definiciones, procesos, estructura, recursos, que establecen una red de funcionamiento con sentido y orientación específicas y en la cual es difícil aislar la presencia de cada uno de ellos. La simultaneidad de la presencia, así como la interacción de estos elementos en el desarrollo de la función docente, parece ser un punto central para el análisis.

Por otra parte, la evaluación de la docencia directa, vale decir, la relación profesor-alumno, a nivel de aula, constituye uno de los procesos de la función docente y se encuentra interrelacionada con cada uno de los aspectos citados anteriormente.

### 3. ENFOQUES PARA LA EVALUACION DOCENTE

Al examinar los criterios de calidad de las agencias, éstos abordan distintos aspectos de la gestión institucional, que van desde las declaraciones valóricas que sustentan la misión y los propósitos, la estructura administrativa y financiera, la forma de gobierno, la infraestructura y equipamiento, los servicios y por cierto las distintas funciones académicas. La función docente, en los términos señalados anteriormente, está ampliamente representada en los criterios o estándares de calidad, de manera particular en los que hacen referencia a los procesos de enseñanza, planes y programas, procesos de aprendizaje, recursos y equipamiento para el aprendizaje, además de estar inmersas en las declaraciones de misión y propósitos.

El criterio relacionado con "*los académicos y procesos de enseñanza*"<sup>1</sup> se refiere al hecho que "la institución debe contar con un número adecuado de académicos apropiadamente calificados. Los académicos deben ser accesibles a los alumnos y su labor debe dar lugar a la práctica de un efectivo proceso de enseñanza-aprendizaje". Además, entre sus glosas se indica, por ejemplo, que la institución financia la dedicación horaria de docentes, de manera de dar a los estudiantes una orientación académica adecuada, que la enseñanza es eficaz y que la institución debe implementar actividades de evaluación y desarrollo de la función docente.

El criterio "*carreras y programas académicos*"<sup>2</sup> plantea que "la institución debe planificar y establecer racionalmente sus carreras y programas académicos: debe desarrollarlos con adecuada idoneidad profesional, dotarlos del personal apropiado y administrarlos con eficacia y eficiencia".

En cuanto al criterio relacionado con "*la progresión y logros de los estudiantes*"<sup>3</sup>, señala que los criterios de admisión de los alumnos deben estar claramente establecidos y deben ser conocidos. Un aspecto importante dice relación con la disponibilidad de instancias remediales y de servicios académicos que la institución debe proveer para atender necesidades especiales de aprendizaje, tanto aquellas deficitarias, como de profundización.

El criterio relacionado con los "*recursos educacionales*"<sup>4</sup>, por su parte, indica que la institución debe contar con libros, laboratorios, materiales didácticos, equipamiento computacional, equipos audio-visuales, mapas, revistas, etc., seleccionados según los requerimientos de los programas académicos y las necesidades de los estudiantes.

Los criterios antes señalados, se manifiestan en un contexto académico determinado, por lo que evaluar la función docente y al interior de ésta la docencia directa, necesariamente cobra sentido la relación de ésta con las definiciones curriculares, las políticas de contratación del personal académico, la adquisición de recursos para el aprendizaje, las instalaciones y equipamiento, entre otros.

#### 4. MODELOS DE ANÁLISIS DE LA FUNCIÓN DOCENTE

A. Los modelos de **Stufflebeam, Spradley y Stake**, adaptados por **CINDA**<sup>5</sup>, se centran en la función docente, la que es observada a partir de dimensiones y criterios, en los que se destacan los que siguen:

---

<sup>1</sup> Consejo Superior de Educación de Chile, 1993 Criterios de Evaluación de Universidades.

<sup>2</sup> Consejo Superior de Educación de Chile, 1993, op.cit.

<sup>3</sup> Consejo Superior de Educación de Chile, 1993, op.cit.

<sup>4</sup> Consejo Superior de Educación, 1993, op.cit.

<sup>5</sup> Ramírez, S; Gonzalez, L., E., Poblete, A., Silva, M., Zúñiga, M., Manual de Autoevaluación, 1994, CINDA, Stgo.

## 1. DIMENSIÓN RELEVANCIA (RL)

Esta dimensión se refiere a una perspectiva teleológica, a los grandes fines educativos de la institución, al para qué se educa. En general, la relevancia se expresa a través de las orientaciones curriculares, la definición de las políticas de docencia y los perfiles profesionales de los egresados.

- **Criterio de Pertinencia**

Este se expresa en el grado de correspondencia que existe entre los fines perseguidos por la institución y los requerimientos de la sociedad en la cual está inserta. La Pertinencia se observa no solamente entre la institución y su medio externo; también al interior de la propia institución se puede detectar la presencia o ausencia de Pertinencia cuando hay coherencia y satisfacción respecto a las opciones curriculares tomadas y se observa un nivel de consolidación de los criterios educativos institucionales.

- **Criterio de Impacto**

Este criterio refleja el grado de influencia interna y externa que posee la institución. A nivel interno, se percibe en los cambios que experimentan los estudiantes a su paso por la institución; también se aprecia en los cambios que por influencia de sus alumnos y egresados la institución es capaz de introducir en aspectos relevantes de su quehacer.

- **Criterio de Adecuación**

Este criterio se refleja en la capacidad de respuesta que tiene la institución frente a situaciones emergentes o coyunturales, que no estaban planificadas. La adecuación, al igual que los demás criterios, también se da a nivel individual, institucional y social.

- **Criterio de Oportunidad**

Este criterio está relacionado con el anterior, pero en forma específica se refiere a la capacidad institucional para responder a las necesidades de un momento histórico dado, con la creación o reformulación de programas docentes o currículos.

La mayor parte de los indicadores puede ser estudiada mediante el uso de cuestionarios a estudiantes, empleadores y actores relevantes de la comunidad o región donde está situada la institución y mediante la observación directa y entrevistas.

## 2. DIMENSION EFECTIVIDAD (EF)

Se refiere a la congruencia que existe entre lo planificado y los logros obtenidos, sin cuestionar si dichos objetivos son o no adecuados, en referencia al contexto o al medio en el cual está inserta la acción educativa. Para verificar la existencia de Efectividad es necesario la presencia de tres tipos de criterios.

- **Criterio de Formulación de Metas Explícitas:**

La existencia de metas cualitativas y cuantitativas a nivel institucional orienta las acciones y la toma de decisiones en la institución, a la vez que tienen un impacto a nivel curricular.

- **Criterio de Cumplimiento de Metas:**

La efectividad se refleja en el logro de lo planificado en los distintos aspectos del quehacer institucional, sea en docencia, investigación, perfeccionamiento de profesores, crecimiento de la matrícula, etc.

- **Criterio de Logro de Aprendizaje:**

Este criterio estará presente en la medida que las instituciones alcancen las metas propuestas con respecto al grado de aprendizaje de sus alumnos.

Los indicadores de existencia y cumplimiento de metas implican el establecimiento de objetivos verificables en un período de tiempo determinado para cada una de las funciones que desarrolla la institución.

### **3. DIMENSION DISPONIBILIDAD DE RECURSOS ADECUADOS (RD)**

En esta dimensión lo que interesa es saber con qué recursos cuenta la institución para cumplir sus compromisos en el corto y mediano plazo. Está referida básicamente a tres tipos de recursos: humanos, de apoyo a la docencia y de información. Los criterios reflejan cada uno de estos componentes.

- **Criterio de Disponibilidad de Recursos Humanos:**

Se refiere tanto a la cantidad como calidad de los recursos humanos que la institución necesita para llevar a cabo su cometido.

- **Criterio de Disponibilidad de Recursos Materiales:**

Se refiere tanto a infraestructura física como a equipamiento disponible para efectuar las actividades necesarias en la institución. También involucra la disponibilidad de recursos financieros para implementar los planes de corto y mediano plazo.

- **Criterio de Disponibilidad de Recursos de Información:**

Este criterio involucra todas las fuentes de información que se encuentran disponibles para que profesores, alumnos y administradores lleven a cabo sus tareas en la mejor forma posible.

### **4. DIMENSIÓN EFICIENCIA (EI)**

Esta dimensión está destinada a analizar cómo se usan los recursos institucionales en beneficio del producto principal que en este caso es un profesional idóneo. Para aproximarse a esta dimensión se utilizarán dos criterios.

- **Criterio de Eficiencia Administrativa:**

Este se refiere al óptimo uso de recursos en beneficio del logro de los objetivos planificados. Los recursos a que se refiere este criterio involucran especialmente recursos financieros y recursos humanos.



- **Criterio de Eficiencia Pedagógica:**

Este se refiere a la mejor utilización de medios pedagógicos para el logro de resultados planificados. Involucra aspectos de administración curricular como reglamentos, secuencialidad de asignaturas, flexibilidad curricular, posibilidad del alumno obtener el título en los plazos señalados por la institución.

## 5. DIMENSIÓN EFICACIA (EA)

Esta dimensión permite establecer las relaciones de congruencia de medios afines, es decir, si la selección, distribución y organización de recursos utilizados fue apropiada para los resultados obtenidos. La eficacia puede estar referida a factores financieros como el análisis de prioridad para distribuir los recursos externos provenientes del Estado o de otras agencias o a aspectos de administración curricular. Los criterios que se proponen para esta dimensión son los siguientes.

- **Criterio de Adecuación de Recursos:**

Se refiere a la relación que se produce entre el servicio que se obtiene y el grado de adecuación de los recursos para el logro de las metas versus otros recursos alternativos.

- **Criterio de Relación de Costo - Efectividad:**

Se refiere al costo de los logros en comparación a otras instituciones y a la estimación de costos adicionales para cumplir las metas planificadas.

- **Criterio de Costo - Beneficio:**

Este involucra comparar costos y retornos en distintas carreras, tanto a nivel individual como social. También implica la exploración de costos alternativos.

La tasa de retorno es un concepto que generalmente se utiliza al realizar un análisis costo - beneficio para medir la eficiencia de la educación. Ello implica el establecimiento de la tasa de retorno a la inversión hecha en educación superior, ya sea para la economía nacional como un todo (retorno social) o para el estudiante de manera individual (retorno privado).

- **Criterio de Limitantes de Recursos:**

Este se refiere a limitaciones que se presentan los recursos utilizados para el logro de metas planificadas y la eventual toma de decisiones por recursos alternativos.

## 6. DIMENSION PROCESOS (PR)

Esta dimensión considera cómo se logran los resultados, es decir, cómo se manejó el conjunto de factores y fuerzas impelentes, estabilizadoras, impidentes y retardantes para obtener los resultados planificados por la institución. En esta dimensión el análisis está referido a lo administrativo - organizacional, lo

administrativo - docente y lo pedagógico. Los criterios que reflejan esta dimensión son los siguientes:

- **Criterios de Interacción de Factores de Tipo Institucional:**

Se refiere a la interacción de diversos elementos y fuerzas que intervienen en la marcha y desarrollo de la institución; por ejemplo, características del clima organizacional o de elementos que conforman este clima como normas o procedimientos que regulan el quehacer institucional.

- **Criterio de Interacción de Factores de Tipo Pedagógico:**

Se refiere a la caracterización de los elementos que integran los aspectos relacionados a la docencia como los perfiles profesionales, malla curriculares, procesos de evaluación de rendimiento y de administración del currículo, incluyendo elementos como las normativas de asistencia a clases.

El modelo permite hacer cortes en distintos ámbitos de la función docente tomando en consideración distintos grupos de variables e incluso distintos niveles de actores. La evaluación se hace mediante la aplicación de instrumentos, en donde es posible hacer converger más de un sujeto consultado sobre un aspecto específico<sup>6</sup>.

**B.** Un modelo que permite abordar el proceso docente desde el punto de vista de los aprendizajes desarrollados por los estudiantes, en contextos académicos naturales, está **diseñado por Entwistle (1989) y Ramsden, respectivamente.**

Uno de los referentes de gran desarrollo en este tema lo constituye el modelo de aprendizaje propuesto por Entwistle (1989). La aproximación teórica del autor y de sus seguidores, pone en evidencia la relación que puede darse entre las definiciones previas para la construcción del curriculum y el estilo pedagógico del proceso educativo, al amparo de un proyecto educativo institucional y el tipo de aprendizaje que puede generarse en los estudiantes.

El aprendizaje, plantea Entwistle, es un proceso vivencial, experiencial que pone en estrecho juego las dimensiones cognitivas y motivacionales de los sujetos que aprenden. Esto implica una importante base volitiva - **la intencionalidad** - en el abordaje de los contenidos de aprendizaje.

Dicha intención introduce una distinción fundamental, en consecuencia, entre lo que Entwistle denomina, el *aprendizaje que busca construir significados* o una comprensión personal y el *aprendizaje que tiende a la reproducción de los conocimientos*, respondiendo a demandas externas, con el fin de alcanzar los mínimos aceptables de rendimiento académico. La distinción aparece neta en la denominación de motivación "intrínseca" y "extrínseca".

---

<sup>6</sup> Los instrumentos se pueden consultar en un anexo digital.

La concepción teórica ligada a la psicología ecológica, plantea que el estilo y/o la estrategia - enfoque de aprendizaje en la posición de Entwistle - supone un *carácter relacional entre el sujeto y el contexto en el cual éste se desenvuelve*. En este punto, el autor viene al encuentro de la posición de Ramsden (1985), Marton (1976) y Laurillard (1979), citados por Zúñiga (op. Cit., 1989), quienes también conciben el enfoque de aprendizaje como una relación entre las percepciones o construcciones que se formula el estudiante y el aprendizaje. "Los enfoques "en profundidad" y "superficial" son fenómenos "relacionales": *describen la calidad del compromiso del estudiante con la tarea de aprendizaje, más que las características individuales del estudiante*" (Ramsden, et.al., 1989)

El modelo heurístico de enseñanza-aprendizaje para la educación superior que propone Entwistle (1989), establece que en este proceso se incorporan: a). las características de los estudiantes, entre las cuales se señalan, por ejemplo, los estilos cognitivos, los hábitos de trabajo académico, sus rasgos de personalidad, las habilidades intelectuales; b) las características de la docencia, como por ejemplo, los métodos de enseñanza, los recursos para la docencia, el nivel, la secuencia, la estructura, el apoyo psicopedagógico, la retroalimentación; c) las características del departamento, en donde se distinguen, los materiales de aprendizaje, el área disciplinaria/ profesional/académica de la Unidad.

### **Incluir Figura 1. Entwistle (1989) Modelo Heurístico de Enseñanza-Aprendizaje**

Al interior del proceso mismo, el autor ubica, por el lado de los estudiantes, variables como los estilos y enfoques de aprendizaje, en tanto que por el lado de la docencia, los estilos de enseñanza y los procedimientos de evaluación. Estos elementos en directa interacción, ponen en marcha ciertos procesos y en consecuencia se observarán determinados resultados.

Por su parte, Ramsden, viene al encuentro del modelo de Entwistle, y plantea que el contexto académico está estructurado en dos grandes dimensiones: a) **la dimensión académica**, que se refiere a los aspectos formales del curriculum y b) **la dimensión relacional**, que considera el establecimiento de relaciones entre profesores y estudiantes. En la primera dimensión, se observa que el contexto académico tiene una cierta definición y estructura previa a la acción docente, como son, por ejemplo, los diseños formales de enseñanza, la carga académica, que representa la presión en términos de tiempo y trabajo, que ejercen los distintos compromisos académicos. La segunda dimensión considera la apertura que tiene el profesor hacia los estudiantes, la autonomía que desarrolla para el aprendizaje de los estudiantes, el clima social o las interacciones que permite entre los estudiantes.

En cuanto a la incidencia de los contextos académicos en la calidad de los aprendizajes, la literatura parece confirmar que existe relación entre ambos y que contextos mayormente centrados en acciones docentes altamente exigentes y estructuradas tienden a generar aprendizajes repetitivos, sustentados por motivaciones extrínsecas. En cambio, los aprendizajes orientados hacia la búsqueda de significado, aparecen asociados a contextos, donde la relación profesor-alumno es más fluida, de mayor apertura y facilitadora de relaciones interpersonales entre pares (Zúñiga, M., 1996).

Por otra parte, dos hechos importantes, como los que se indican, también son recurrentes en la literatura:

1. *la impronta de determinadas características del contexto son observables en el desarrollo de competencias y actitudes de los estudiantes, como consecuencia de las interacciones sostenidas;*
2. *en el caso de la evaluación de la docencia directa, realizada tanto por los estudiantes como por los profesores, es necesario tener en cuenta las condiciones referidas a, por ejemplo, definiciones curriculares, recursos materiales, humanos, disposiciones de administración de la docencia, etc., bajo las cuales se desarrolla este proceso.*

**C. El modelo sobre Docencia Efectiva de Chickering**, se centró en la exploración de las características de una docencia de pregrado de calidad.

De acuerdo al planteamiento de Chickering, en el proceso de docencia de pregrado, se pueden distinguir siete principios básicos que permiten que la acción docente, el proceso de enseñanza-aprendizaje, sea efectivo. Estos principios, que contemplan variables de corte relacional, tiempo de contacto entre los actores involucrados, adecuación a las necesidades de los participantes, entre otros, orientan una serie de planteamientos, que conforman los inventarios de profesores, de estudiantes y uno a nivel institucional.

1. ***La docencia efectiva de la función docente estimula el contacto alumno-profesor.*** Este principio pone de relieve la relación profesor-alumno como uno de los factores de mayor importancia en la calidad de la formación y desempeño estudiantil.

La evaluación por parte del alumno, aborda consultas relacionadas, por ejemplo, con: "me gusta informarme acerca de otros aspectos sobre mis profesores, tales como, sus áreas de especialización, otras clases que enseña y cuales son sus intereses"; "expreso a mis profesores tanto mis críticas como mis opiniones positivas respecto a sus clases".

La evaluación del profesor respecto de su propio quehacer en este ámbito, alude, por ejemplo, a situaciones relacionadas con: "entrego consejo o tutoría informal a mis estudiantes", "comparto mis experiencias, valores y actitudes con mis alumnos", "realizo un esfuerzo especial por estar disponible para los alumnos que tienen alguna desventaja".

2. ***La docencia efectiva estimula la cooperación entre los estudiantes.*** El clima social que construyen los estudiantes favorece el desarrollo de procesos de aprendizaje, de tipo colaborativo y de mayor compromiso.

Los alumnos responden a consultas, como por ejemplo, "me informo acerca de mis compañeros y sus intereses", "estudio en grupo con otros compañeros".

La evaluación del profesor hace referencia, por ejemplo, a: "pido a mis alumnos explicarse mutuamente conceptos difíciles", "pido a mis alumnos discutir conceptos claves con compañeros que piensan y son diferentes", "estimulo a mis alumnos a realizar proyectos entre ellos".

3. ***La docencia efectiva estimula un aprendizaje activo.*** El aprendizaje requiere de una disposición tanto interna como social para que se produzca. Esto implica que los estudiantes deben desarrollar estrategias de trabajo, como la búsqueda personal de información, la contrastación de evidencias, el establecimiento de diálogos y consensos con otros, etc.

Las evaluaciones de los estudiantes aluden a "busco lecturas adicionales o resultados de investigaciones para sugerírselas a mis profesores", "trato de encontrar experiencias de la vida real para complementar lo visto en clases".

El profesor se autoevalúa en comportamientos relacionados, por ejemplo, con, "pido a mis alumnos relacionar temas del curso a eventos externos", "pido a mis alumnos presentar sus trabajos a la clase", "asigno a mis alumnos pequeñas investigaciones o trabajo independiente".

4. ***La docencia efectiva otorga respuestas oportunas.*** El proceso de aprendizaje requiere de retroalimentación constante y de verificación de los niveles de logro. Esta acción no sólo debe venir desde el profesor, sino que también puede darse desde el propio estudiantes o de otros miembros de la institución.

La evaluación del estudiante aborda acciones, como por ejemplo: "cuando es posible, rehago mis trabajos y se los muestro a los profesores", después que un curso ha terminado, pienso en las cosas que aprendí y las discuto con mi profesor".

El profesor se evalúa en aspectos relacionados, por ejemplo, con "preparo ejercicios y problemas para la clase que den al alumno retroalimentación sobre su desempeño", "cuando devuelvo trabajos o pruebas, escribo comentarios sobre las fortalezas y debilidades que percibo".

5. ***La docencia efectiva enfatiza el empleo del tiempo que se invierte en el aprendizaje.*** El tiempo y la dedicación parecen ser factores indispensables para el logro de los objetivos tanto de los profesores como de los estudiantes. La definición de los tiempos para el desarrollo del curriculum constituye un elemento central de la gestión institucional.

Las consultas que debe responder el estudiante respecto de este criterio, abordan aspectos como: "hago a tiempo las tareas y trabajos que se me asignan", "asisto a clases", "tengo un horario de trabajo sistemático que implica dos horas de estudio por cada hora de clase semanal".

El profesor responde consultas sobre "solicito a mis alumnos completar su trabajo a tiempo", "explico a los alumnos las desventajas de faltar a clases", "informo claramente a mis alumnos sobre la cantidad de tiempo que se requiere para entender materias que son complejas".

6. ***La docencia efectiva comunica altas expectativas.*** La acción docente del profesor aparece asociada al establecimiento de altas expectativas para todos los estudiantes. La percepción de autocapacidad constituye el paso inicial para el logro de aprendizajes de calidad.

"Me fijo metas de aprendizaje en mis cursos", "doy especial atención a las materias que mejor debería aprender en cada curso", son algunos de los aspectos que considera el criterio y sobre los cuales el alumnos debería pronunciarse.

El profesor responde sobre "hago saber por escrito y en forma verbal lo que espero de mis alumnos, al comienzo del curso", enfatizo la importancia de tener altos estándares de logro en el trabajo académico", "reconozco públicamente los trabajos de excelencia".

7. ***La docencia efectiva respeta la diversidad de talentos y de formas de aprendizaje.*** Las aproximaciones al proceso de aprendizaje pueden movilizar distintos procesos en distintos dominios de la persona. Hoy día, la teoría de las Inteligencias Múltiples abre un campo de atención a la diversidad que constituye un área a considerar en la evaluación de los procesos docentes.

Los estudiantes se pronunciarán sobre aspectos relacionados con la diversidad, como por ejemplo: "trato de no avergonzar a ninguno de mis compañeros por el rendimiento o aprendizaje que alcanzan", "trato conscientemente de adecuar mis hábitos de estudio a la enseñanza de mis profesores".

La evaluación del profesor recae sobre acciones, como, por ejemplo, "proveo materiales o tareas extras para los alumnos que muestran falta de base en su formación", "estimulo a mis alumnos a expresarse cuando no entienden algo".

En el plano de la interacción profesor-alumno, es interesante la estructura del modelo, en cuanto permite evidenciar la percepción que cada uno de estos actores tiene de un proceso que se construye entre ambos y de manera simultánea. La percepción de uno y otro no es siempre correspondiente (Zúñiga, 1996), situación que ameritaría una revisión específica del proceso.

En el inventario institucional, uno de los primeros ámbitos se relaciona con el "Clima Institucional", en que se alude, por una parte, a las relaciones sociales interpersonales entre distintos estamentos y por otra, a las relaciones derivadas del funcionamiento administrativo y académico propiamente tal.

Entre los otros principios aplicables a la mirada institucional de la función docente, cabe mencionar aquellos que se relacionan con "prácticas académicas", el "currículum", "profesores", "servicios de apoyo académico y asistencial a los estudiantes", e "infraestructura". Estos principios vienen al encuentro de las posiciones de las agencias acreditadoras que consideran estos aspectos como criterios de calidad, en torno de los cuales las instituciones deben procurar alcanzar estándares de desempeño adecuados a los requerimientos de la formación disciplinaria, personal y profesional de los estudiantes.

## CONCLUSIONES

Diversos estudios muestran que la función docente constituye la función central de la gestión de las instituciones de Educación Superior y eso se observa en el hecho que las definiciones de política y estrategias de desarrollo tiendan a favorecerla de la mejor manera.

Si se observa la función docente desde el ámbito de los criterios de calidad que se manejan a nivel de agencias acreditadoras, se tiene que ponen especial atención a aspectos, tales como:

- Programas y cursos que desarrollen las capacidades de formar juicios independientes, sopesar valores, vivir la diversidad cultural,
- Planes de estudio que proporcionen o enfatizan la educación en las artes y ciencia, concordando con los requerimientos profesionales u ocupacionales,
- Atención constante a la relación entre las metas y los resultados
- Políticas de admisión claramente establecidas y relacionadas con las metas y recursos de la institución,
- Servicios para los estudiantes que correspondan con la madurez y nivel de grado de los estudiantes matriculados,
- Definiciones claras de las responsabilidades administrativas y académicas, dentro de un marco de libertad académica,

- Profesorado con calificaciones profesionales adecuadas a la misión y metas de las institución, comprometido con un continuo desarrollo intelectual y profesional,
- Organización y administración que faciliten la enseñanza y aprendizaje y que fomenten sus desarrollo.

Lo anterior enfatiza la necesidad de considerar que *la evaluación docente no significa la evaluación de cualquier comportamiento docente, de un profesor, en cualquier aula*. La evaluación de la calidad de este quehacer debe insertarse en un contexto que se cualifica por determinadas variables, que van desde las características de las políticas de docencia, que a su vez, ya reflejan la misión y propósitos de la institución, pasando por las estrategias de desarrollo de la función, que contempla variables como las que se han mencionado anteriormente. El ámbito disciplinario, por una parte, y las relaciones que se establecen en la consecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, por otra, también juegan un rol importante en la docencia directa.

La evaluación, como se señaló en párrafos anteriores, *necesita de un patrón de contrastación previamente definido*, que permita la toma de decisiones. El patrón debiera reflejar de manera muy nítida los propósitos del proyecto educativo institucional.

Finalmente y a fuerza de reiterar este planteamiento ya hecho en otras publicaciones (Zúñiga, 1997, 2000), es necesario señalar que *el proceso docente debe estar institucionalmente orientado*. Sentar las bases de *un estilo pedagógico*, de una forma de hacer, compartida, consensual, de relacionarse con los alumnos, parece esencial para la generación de aprendizajes de calidad y para la impronta que las instituciones quisieran marcar en sus estudiantes.



## BIBLIOGRAFIA

- Brunner, J.J., (2000) "Evaluación de la calidad en el nuevo contexto latinoamericano"  
<http://2000//1/FS/documents/Cnne/publicos/INVES11>.
- Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (2001) "Criterios para la evaluación de programas académicos". Santiago, Chile
- Kells, H., R. (1993) "Autorregulación universitaria en Chile" Consejo Superior de Educación. Stgo., Chile.
- Cox, C., (2000) "Nuevo curriculum escolar: respuesta a requerimientos del futuro. Pivote de la Reforma". Documento presentado al V Seminario Internacional Políticas de Educación Superior: ¿Tiempo de innovar?, Santiago.
- Ramírez, S., González, L., E., Poblete, A., Silva, M., Zúñiga, M., (1994) "Manual de Autoevaluación. Pautas y Procedimientos" CINDA, Stgo., Chile.
- Zúñiga, M., (1997) "Estilos de Aprendizaje y Quehacer Docente: componentes para el desarrollo de una estrategia de docencia". Boletín Investigación Educativa, Fac. Educación PUC, Santiago de Chile.
- Zúñiga, M., et.al (2000) "Relevancia de la evaluación de competencias para el desempeño docente: la formación de profesores", en Evaluación de aprendizajes relevantes al egreso de la Educación Superior. CINDA, FDI-MINEDUC, Stgo., Chile.

Figura N°1



