



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

**MAESTRIA EN POLITICA Y GESTION DE LA EDUCACION
SUPERIOR**

TESIS DE MAESTRIA

***La evaluación de la función docente
en la Universidad de Buenos Aires***

Tesista: Natalia L. Coppola

Director de Tesis: Martín Aiello

Mayo 2011

AGRADECIMIENTOS

Este largo camino ha sido posible recorrerlo gracias a muchas personas que me acompañaron y colaboraron de distintas formas. A todos ellos. GRACIAS.

En primer lugar, la tesis me la dedico a mí y mis compañeros del Programa UNIGestionEs, sede Buenos Aires, ya que a pesar de los avatares de la burocracia y de las idas y vueltas, se puede.

A Norberto Fernández Lamarra por su generosidad, cariño y orientación permanente, que me han permitido no bajar los brazos y confiar en mis posibilidades.

Agradezco a Martín Aiello, quien ha dirigido la tesis con gran dedicación y respeto por mis ideas.

Mi más sentido reconocimiento a: Julia Denazis, Fabiana Grizntaj, Juan Seda, Cristina Plencovich, Marilina Lipsman, Mónica Gardey, Claudia Finkelstein y Martha Napomeschi. También quiero dar las gracias a todos aquellos que han apostado por mi trabajo y contribuyeron con su apoyo e ideas: María Inés Altavista, Mónica Priotti, Beatriz Checchia, Nidia Dalfaro, Ana García de Fanelli, Alberto Iardelevsky, Natalia Gardyn, María Catalina Nosiglia, Fernando Pedrosa, María del Carmen Parrino, Cristian Pérez Centeno, Gabriel Rebello, Guillermo Ruiz, Hernán Trebino, Sergio Trippano, Pablo Vain, entre otros. Igualmente, quiero señalar la inestimable colaboración de Blanca Torres Prado.

Me gustaría agradecer en particular a Elisa Lucarelli por su generosa colaboración y por posibilitarme el contacto con los asesores pedagógicos de la UBA.

Una mención muy especial desde lo afectivo es para mi mamá, quien me ha acompañado en todo momento y me ha dado el don de la constancia.

Y por último, a todos aquellos que creen en una educación con calidad para todos.

RESUMEN

La evaluación de la función docente en la Universidad de Buenos Aires

La evaluación de la función docente universitaria, en tanto juega un papel fundamental en la mejora de las instituciones, es una de las funciones esenciales de la universidad. Como objeto de investigación, este tema ha cobrado importancia en las últimas décadas de forma paralela al crecimiento y afianzamiento de la Educación Superior como campo de investigación.

Si se define la docencia universitaria *como una práctica social – educativa* (con múltiples y complejas articulaciones) y a los docentes como *uno de los agentes centrales del desarrollo educativo*, es necesario determinar la calidad con la que se llevan adelante las distintas funciones del docente: planificar, enseñar, aprender, gestionar, evaluar, investigar, entre otras.

El proceso de evaluación universitaria debería abarcar la totalidad del quehacer institucional, incluyendo las distintas funciones docentes: de gobierno y de gestión, de producción y distribución del conocimiento, las diversas miradas de los distintos actores; las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje y el modo en que estas se articulan entre sí, configurando el perfil particular de una determinada universidad. (Vain, 1998, p. 6)

La evaluación de la función docente universitaria se transforma, entonces, en un aspecto esencial de la universidad para realizar distintas recomendaciones y para la toma de decisiones políticas, académicas y administrativas. También proporciona a los profesores una fuente de retroalimentación que puede tener una influencia directa en su auto-imagen, identidad y satisfacción profesional, así como en una mejor práctica de enseñanza. Asimismo, permite “establecer un clima que proporciona información acerca del compromiso institucional hacia el mejoramiento profesional y la confianza que se tiene en que cada miembro del personal docente pueda hacer una contribución valiosa al logro de metas compartidas”. (Rueda, 2008, p 15)

La investigación propuesta aborda la evaluación de la función docente en la Universidad de Buenos Aires. Para ello, se propone realizar un análisis documental y bibliográfico y la aplicación de entrevistas semiestructuradas a los responsables de implementar la evaluación de la docencia.

Como objetivo general se propone: Analizar y comprender los procesos de evaluación de función docente universitaria en la Universidad de Buenos Aires (UBA) en función de la reglamentación vigente y las opiniones de los responsables de implementar dichos procesos.

Como objetivos específicos se propone: a) Analizar las concepciones sobre la calidad, evaluación y docencia que subyacen en la implementación de los procesos de evaluación de la función docente en la UBA. b) Describir el estado de situación de la implementación de los procesos de evaluación de la docencia en la UBA. c) Analizar las principales fortalezas y debilidades en la implementación de los procesos de evaluación de la función docente universitaria en la UBA

Las conclusiones

El trabajo presentado es producto de un proceso de aprendizaje, que posibilitó recorrer un camino de reflexión de teoría y práctica sobre un tema de vacancia en nuestro país: la evaluación de la función de la docencia universitaria. En particular, se desarrolló el caso de la Universidad de Buenos Aires.

Desde el análisis bibliográfico y documental y desde el diseño, implementación y análisis de entrevistas a los responsables de la implementación de los procesos de evaluación en general y a los docentes en particular en la UBA, surgen una serie de aproximaciones conceptuales sobre calidad, evaluación, función docente y evaluación de la docencia; una descripción del estado de situación de los procesos de evaluación de la función de la docente universitaria. A partir de la interpelación y confrontación entre la teoría y las reflexiones de los entrevistados se ha elaborado la conclusión que, es de esperar, contribuya al estudio y reflexión sobre la mejora de la calidad de la Universidad.

INDICE

INTRODUCCION	.....10
Inquietudes que fundamentan el trabajo	.....11
Organización de la tesis	.....12
CAPITULO I	.....13 - 95
MARCO TEORICO	.....13
Introducción	.....13
Presentación	.....13
1.CONTEXTO Y EVOLUCIÓN DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN ARGENTINA	.....15
1.1 Caracterización del sistema Universitario	.....17
1.2 Algunos problemas comunes de la educación superior	.....19
2. LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD: Conceptos y Tendencias	.....24
3. CARACTERÍSTICAS DE LA PROFESIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA	.....29
3.1 Algunos rasgos comunes de la profesión académica	.....38
3.2 La carrera docente en las universidades nacionales	.....45
3.2.1 La carrera docente en la legislación nacional	.....46
4. LA EVALUCION DE LA FUNCION DOCENTE UNIVERSITARIA	.....48
4.1 Enfoques y Actores	.....52

4.2 Modelos de evaluación de la función docente	56
4.2.1 Caracterización de los modelos de evaluación de la función docente	57
4.2.2 Modelos centrados en el docente	59
4.2.3 Modelos centrados en distintos agentes evaluadores	62
5. LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (UBA) Caracterización	65
5.1 La relación de la UBA con la CONEAU	66
5.2 La carrera docente en la UBA	67
5.3 El ingreso y permanencia en el cargo docente en la UBA	74
5.4 La evaluación de la función docente en la UBA	79
5.4.1 La evaluación de la función docente en la normativa	81
5.5 La evaluación de la función docente en las unidades académicas: estado de situación	83
5.5.1 Facultad de Agronomía	83
5.5.2 Facultad de Arquitectura	83
5.5.3 Facultad de Ciencias Exactas y Naturales	84
5.5.4 Facultad de Ciencias Veterinarias	85
5.5.5 Facultad de Derecho	85

5.5.6 Facultad de Farmacia y Bioquímica	86
5.5.7 Facultad de Ciencias Sociales	86-87
5.5.8 Facultad de Ciencias Económicas	87
5.5.9 Facultad de Ingeniería	87
5.5.10 Facultad de Filosofía y Letras	87-88
5.5.11 Facultad de Odontología	88
5.5.12 Facultad de Medicina	89
5.5.13 Facultad de Psicología	89
5.5.14 Ciclo Básico Común	90
5.6 Análisis General	90
CAPITULO II	96 – 108
Metodología	96
1. Introducción	96
2. Apartado 1	96
2.1 Problemas de Investigación	96-97
2.2 Objetivo General	97

2.3 Objetivos Específicos	97
3. Apartado 2	97
3.1 Paradigma de investigación	97
3.2 Herramienta de recolección de información	99
3.2.1 Análisis de documentos	99
3.2.2 Fuentes	99
3.2.3 Entrevistas semi-estructuradas	99
3.4 Protocolo de entrevistas	101
4. Apartado 3	102
4.1 Informes clave y estrategias de validación	102
4.1.1 La muestra	102
4.1.2 Proceso de validación	103
4.1.3 La triangulación	105
5. Apartado 4	107
1. Temporalización	107
CAPITULO III	109 - 128
1. Entrevistas	109

2. Análisis de las entrevistas	.....110
CAPITULO IV	.....129
Conclusiones	.....129
BIBLIOGRAFIA	.....136
ANEXOS	.....147

INTRODUCCIÓN

La docencia universitaria junto a la investigación, la extensión y la gestión, es una de las funciones esenciales de la universidad. Su evaluación, como objeto de investigación, ha cobrado importancia, como un elemento relevante para analizar la calidad de las instituciones educativas, resignificando el rol del profesor universitario como uno de los actores fundamentales sobre los que se apoya la calidad de la universidad y su mejora.

En esta línea, si se define la docencia universitaria *como una práctica social – educativa* (con múltiples y complejas articulaciones) y a los docentes como *uno de los agentes centrales del desarrollo educativo*, es necesario determinar la calidad con la que se llevan adelante las distintas actividades de los docentes relacionadas con la función docente: planificar, enseñar, aprender, gestionar, evaluar, investigar, entre otras.

Por ello, desde esta investigación, se sostiene la evaluación de la función docente, como una perspectiva que trasciende la evaluación del desempeño y a la evaluación de la docencia (como actividad centrada sólo en la enseñanza). Se concibe que “el quehacer docente no se limita al hecho de estar en clase con los alumnos sino que hay tareas que desarrollar antes (planificación de la enseñanza) y después del acto didáctico (evaluación o valoración de la enseñanza llevada a cabo y el aprendizaje conseguido)” (García Valcárcel, 2001, p 8). Es decir, la evaluación de la función docente debería realizarse no sólo del proceso de enseñanza sino del conjunto de actividades que el docente desarrolla en torno a la docencia: planificación y evaluación; selección de contenidos; elaboración de materiales didácticos; tutorías y seguimiento, la dirección de tesis, la formación de nuevos docentes, la innovación, la gestión relacionada con la docencia - en cuanto a la planificación de planes de estudio o carreras- y la investigación y producción didáctica relacionada directamente con la enseñanza; entre otras. Así como los condicionantes sociales, políticos, organizativos y personales que influyen y determinan la función docente en la universidad.

El proceso de evaluación universitaria debería abarcar la totalidad del quehacer institucional, incluyendo las distintas funciones docentes: de gobierno y de gestión, de producción y distribución del conocimiento, las diversas miradas de los distintos actores; las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje y el modo en que estas se articulan entre sí, configurando el perfil particular de una determinada universidad. (Vain, 1998, p. 6)

La evaluación de la función docente universitaria se transforma, entonces, en un aspecto esencial de la universidad para realizar distintas recomendaciones y para la toma de

decisiones políticas, académicas y administrativas. También proporciona a los profesores una fuente de retroalimentación que puede tener una influencia directa en su auto-imagen, identidad y satisfacción profesional, así como en una mejor práctica de enseñanza. Asimismo, permite “establecer un clima que proporciona información acerca del compromiso institucional hacia el mejoramiento profesional y la confianza que se tiene en que cada miembro del personal docente pueda hacer una contribución valiosa al logro de metas compartidas”. (Rueda, 2008, p 15)

En este marco, se propone analizar y comprender los procesos de evaluación de función docente universitaria que se realizaron y se realizan en la Universidad de Buenos Aires (UBA), en relación con la normativa vigente, a la luz de las opiniones de los responsables de implementar dichos procesos. Para ello, se implementa un análisis documental y bibliográfico; y se aplican entrevistas semiestructuradas con los responsables de los procesos de evaluación de la función docente.

La tesis se desarrolla abordado el estudio de caso como estrategia metodológica cualitativa. Como resultado, se espera analizar y comprender la implementación de los procesos de evaluación de la función docente en la UBA.

Inquietudes que fundamentan el presente trabajo

A partir de las cuestiones formuladas y de la propia experiencia profesional en el tema de la evaluación, surgen distintas inquietudes que orientan la tesis.

La primera de estas inquietudes, responde a la necesidad personal y profesional de aportar un trabajo que contribuya a la mejora de la calidad de la UBA.

La segunda inquietud, que surge de la lectura de los distintos documentos y fuentes, es la significatividad del tema elegido, que además es de vacancia en Argentina.

La tercera inquietud se relaciona con el proceso de investigación, a partir del cual se ha profundizado en las lecturas y análisis de distintos documentos y se han realizado los protocolos para las entrevistas así como la implementación de las mismas. Cabe destacar que, a partir del proceso de validación del instrumento –realizado con distintos especialistas- y del acompañamiento y orientación del director de la tesis, se han definido criterios, orientaciones y abordaje metodológico de la tesis.

La tesis organiza en los siguientes capítulos o apartados:

En el primer apartado se presenta el marco teórico -bibliográfico y documental- que engloba los siguientes temas: marco conceptual sobre la educación universitaria en Argentina; marco conceptual sobre calidad y evaluación de la educación superior; marco conceptual y caracterización de la profesión docente en las universidades nacionales; marco conceptual y tendencias sobre la evaluación de la función docente universitaria; caracterización de la Universidad de Buenos Aires: contextualización, reseña histórica, análisis de normativa y estado de situación de la implementación de los procesos de evaluación de la función docente universitaria.

En el segundo capítulo es el metodológico, donde se da cuenta del paradigma y metodología de investigación; problemas de investigación; objetivos; herramientas de recolección de información; unidades de análisis y temporalización.

Se continúa en el tercer capítulo, dónde se desarrollan el análisis de las entrevistas a los responsables de la implementación de los procesos de evaluación de la función docente.

Se finaliza con las conclusiones y prospectivas sobre la evaluación de la función docente universitaria en la UBA.

Se incluye un apartado con la bibliografía utilizada y un anexo con documentos de referencia (normativa) y con las entrevistas realizadas.

CAPITULO I

MARCO TEÓRICO

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de este capítulo se realiza a partir de la organización de 6 apartados. En primer lugar, se presenta el contexto y algunos problemas actuales del sistema de la universidad pública en Argentina. Luego, se realiza una síntesis de los principales conceptos y tendencias en materia de calidad y de evaluación.

A continuación, se desarrollan las características de la profesión docente universitaria -en general- y en la Argentina -en particular-, y de la carrera académica en las universidades nacionales.

En el cuarto lugar, se conceptualiza la función docente universitaria: los conceptos, enfoques y modelos predominantes.

Se continúa en un quinto apartado, caracterizando la UBA desde el análisis estadístico, la legislación vigente, la carrera académica y el estado de situación de la evaluación de la función docente en la Universidad, describiendo los procesos realizados y que se realizan en las distintas unidades académicas.

PRESENTACIÓN

Si bien siempre la evaluación ha formado parte constitutiva del campo educativo –desde su quehacer cotidiano hasta la planificación-, a partir de los 90, comienza a formar parte de las políticas educativas desarrolladas desde los distintos Estados y desde las instituciones universitarias. En el contexto de los procesos de globalización, se produce un cambio significativo en la agenda de la educación y en particular en la de educación superior: la preocupación por el planeamiento- dominante durante los años 80'- se desplaza, a comienzos de la década del 90 a la preocupación por la evaluación para el mejoramiento de la calidad. Es así que la evaluación de instituciones, de carreras académicas y de profesores se extendió rápidamente en la mayoría de los países, con distintos matices.

En este sentido, se asiste hacia fines del siglo XX a un cambio en el patrón de relaciones entre el Estado y el sistema universitario.

La estructura de relaciones que parece haber prevalecido, en la segunda mitad del siglo pasado, ha oscilado entre lo que Brunner (1990) ha denominado “Estado benevolente”, vigente alrededor de la década del 60 en épocas de gobiernos democráticos, y la del “Estado interventor” durante los regímenes militar-autoritario de la década del 70. En el esquema del Estado benevolente, el rol fundamental del Estado consistía en la transferencia de recursos públicos para atender el desarrollo del nivel superior de educación, sin ocuparse mayormente de las relaciones costo-beneficio. En tanto que a las universidades les competía el cumplimiento de sus funciones sustantivas, en un contexto protegido por la autonomía universitaria y casi carente de controles externos. Este modelo pudo desarrollarse mientras la matrícula universitaria comprendía a una franja poblacional minoritaria, las universidades eran en consecuencia pocas y en su mayoría públicas, el sistema universitario estaba poco diversificado y el contexto socioeconómico permitía dotarlas de recursos relativamente abundantes (Sánchez Martínez, 1994: 71).

El esquema propuesto por el “Estado Benevolente” se ha ido agotando, dando paso a lo que Neave (1998) ha denominado, *Estado evaluador*, uno de cuyos rasgos centrales es la regulación y control estatal sobre las universidades, fundamentalmente a través de la evaluación institucional y la rendición de cuentas. Conforme a este modelo, el Estado promueve un *conjunto de regulaciones que*:

Se orientan a garantizar niveles de calidad en el funcionamiento del sistema, igualdad de oportunidades y eficiencia y racionalidad en el uso de los recursos. A su vez, operan de modo indirecto a través de estímulos e incentivos financieros, tendientes a inducir a las universidades para que orienten su desarrollo hacia objetivos y metas de calidad, equidad y eficiencia acordadas previamente. (Sánchez Martínez, 1994:72).

En este sentido, el rol del *Estado Evaluador* es de regulador o controlador conduciendo y coordinando el sistema universitario mediante acciones de monitoreo-evaluación-control, promoviendo que las instituciones universitarias se auto-regulen dentro de ese marco. Este ejercicio encuentra su justificación en el carácter de bien público que tiene la educación universitaria y en el deber de resguardar la confianza que la sociedad deposita en estas instituciones. Es decir, se afirma “el tema de la calidad de la educación y su evaluación -en el escenario globalizado y agenda de la educación superior- como un concepto clave: un bien público y determinante de la competitividad de un país”. (Fernández Lamarra, 2007 p. 3)

La evaluación de la educación superior como campo de estudio, discurre entre múltiples tensiones y enfoques, que forman parte de la acción educativa e implican la definición de valores, ideas y creencias en el quehacer evaluativo. En este contexto, la evaluación institucional y la evaluación de la función docente “es objeto de políticas

nacionales e internacionales, pero parecen responder más a una cuestión de orden político (externo a la institución) que a una preocupación (interna de la institución) por conocer, comprender y obtener condiciones apropiadas para el desarrollo de la docencia”. (RIIED, 2008)

De forma paralela al crecimiento y afianzamiento de la educación superior y de su evaluación como campo de investigación, la profesión académica –con ella la función docencia- ha cobrado importancia en las últimas décadas. Si bien como expresan Fernández Lamarra y Marquina (2008) “desde la década de los 70 se desarrollan importantes estudios sobre el profesorado universitario y sus espacios de trabajo como los de Bourdieu (1975) y Geertz (1976)”, ha sido durante las décadas de los 80 y los 90 que a nivel internacional se ha ido generalizando el estudio de las distintas políticas que impactaron sobre el trabajo de los académicos, sus contextos y sus dimensiones, considerando a dichos sujetos “centrales para el análisis del sistema universitario de un país” (Fernández Lamarra y Marquina, 2008).

Becher & Trowler (2001) mencionan que en las últimas décadas, coincidiendo con la implementación de reformas educativas mundiales, ha cambiado la naturaleza del trabajo académico, las identidades y el rol de los académicos en la mejora de la productividad del sistema universitario. Señalan que la mayoría de estos cambios fueron externos a las disciplinas que tradicionalmente definían el carácter de “lo académico” y “la docencia universitaria”.

Es en ese contexto, es que se desarrolla un renovado interés por la evaluación de la función docente universitaria, en tanto es una de las funciones esenciales de la universidad –junto a la investigación, extensión y gestión-; desarrollando un papel fundamental en la mejora de las instituciones. El estudio y reflexión sobre la evaluación de la función docente en la Universidad de Buenos Aires se hace necesario en tanto aporte elementos para la toma de decisiones y la construcción de políticas que redunden en la mejora de su funcionamiento institucional.

1. CONTEXTO Y EVOLUCIÓN DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN ARGENTINA

Hasta la década de los 60, las universidades han sido casi siempre estatales y con fuerte autonomía institucional y académica. El modelo predominante era el napoleónico, en el que las facultades de carácter profesional se constituían en el centro de la organización universitaria. Esto se ha mantenido a lo largo de buena parte del siglo XX,

dónde el número de instituciones universitarias fue creciendo poco a poco, y los niveles de calidad se mantuvieron más o menos homogéneos. Sin embargo, a partir de esa década, se fueron dando paulatinamente procesos de privatización y de expansión institucional -con una consecuente diversificación de la educación superior-, que se acentuaron durante la década del 90 y continúan en la actualidad.

Mollis (2001, p 47) identifica tres momentos clave para analizar la evolución y expansión de las universidades Públicas en Argentina:

1- 1950 a 1970: este periodo se caracterizó por “la ampliación y masificación de la matrícula posecundaria, distribuida en función de la oferta educativa universitaria, que pasó a tener 7 universidades públicas en 1956 a 30 en 1970” (Mollis, 2001, p.47).

2- 1971 a 1974: periodo caracterizado por: un crecimiento de la iniciativa pública manifiesta en la creación de 30 universidades en todo el país y de la nacionalización de algunas universidades provinciales.

3- 1982 a 1992: este periodo se caracteriza por la expansión en la matrícula y en la cantidad de docentes, la reapertura y creación de nuevas carreras, que se irán consolidando.

Se podrían agregar dos periodos más para dar cuenta de la evolución de la educación superior universitaria argentina:

4- 1992-2001: período caracterizado por la expansión institucional y la diversificación curricular. La consolidación y creación de nuevas universidades e institutos de educación superior privados, junto con la creación de universidades nacionales -en su mayoría situadas en el conurbano bonaerense- con estructuras organizacionales y ofertas académicas innovadoras, configuran el escenario actual de la educación superior universitaria

5- 2001 – actualidad: este periodo puede analizarse desde dos momentos: el primero 2001- 2005 de estancamiento, producto de la crisis económica y social y, un segundo 2006 – actualidad, donde nuevamente la iniciativa pública crea nuevas universidades situadas, al igual que el período anterior, en el conurbano bonaerense.

Como señala Mollis (2008, p 4) “En los últimos dieciséis años –entre 1992 y 2008- se crearon el 24% del total de las universidades nacionales, el 44% de las universidades privadas, el 83% de los institutos universitarios nacionales y el 93% de los institutos universitarios privados, así como el total de las universidades provinciales”. Respecto a la matrícula, Fernández Lamarra (2004, p 6) señala que “en la segunda mitad del siglo XX, la matrícula universitaria ha mostrado una expansión

sostenida: en 1950 había 80.400 estudiantes pasando a 1.270.000 en el año 2000. La concentración de matrícula continúa siendo en el sector estatal, a pesar de la expansión de las universidades privadas”.

De esta manera, el marco institucional predominante hasta los años 60, de relativa homogeneidad institucional, se modifica rápidamente: se diversifica el escenario de la educación superior argentina, generándose una importante heterogeneidad de los niveles de calidad. Por ello, frente al aumento del número y a la disparidad en la calidad de las instituciones universitarias, ha sido necesario establecer procesos de regulación de la educación superior que incluyen –o deberían incluir- a la función docente universitaria, como veremos en el desarrollo de esta investigación.

El funcionamiento los distintos mecanismos de regulación, son explicitados la Ley de Educación Superior N° 24.521, que regula todo el sistema de educación superior y, que contempla la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria como agencia estatal responsable de: la evaluación institucional de la universidad; la acreditación de las carreras de posgrado y de las de grado con "títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes"; la evaluación para el reconocimiento de las universidades privadas y los regímenes de funcionamiento de las mismas, tanto provisorio como definitivo y, en el caso de las universidades nacionales, emite dictamen de aval para su creación y realiza el monitoreo y seguimiento de su desarrollo para otorgar el reconocimiento definitivo. En el caso de la evaluación de la función docente en la Universidad de Buenos Aires, también existen normas que regulan dichos procesos, que serán analizadas más adelante.

1.1 Caracterización del sistema universitario

El Sistema de Educación Superior de Argentina es de carácter binario. Es decir, por un lado está integrado por universidades e institutos universitarios, y por el otro, lo integran los institutos superiores (no universitarios) que comprenden a los institutos técnicos, de formación profesional, de formación docente, etc. Las universidades conforman, en palabras de Mollis (2008)

Un entramado institucional altamente heterogéneo y diverso en el que coexisten universidades tradicionales y nuevas, públicas y privadas, católicas y seculares, de élite y masivas, profesionalizantes y de investigación (...) Algunos rasgos característicos de las

universidades en nuestro país son: la complejidad, la diversidad, y una heterogénea multifuncionalidad (esto significa que la misma universidad lleva a cabo múltiples misiones o funciones, como por ejemplo, enseñar, formar profesionales, investigar, desarrollar la cultura local y vender servicios). (Mollis, 2008 pp 3-5)

En la actualidad, la oferta universitaria cubre todas las regiones del país, aunque se concentran mayormente en los centros urbanos de mayor densidad poblacional, en particular en la Capital Federal y de la Prov. de Buenos Aires.

Datos del Anuario 2008 de la Secretaría de Políticas Universitarias y de la Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, dan cuenta de la existencia de 107 instituciones universitarias (87 universidades y 20 institutos universitarios) y 2.052 institutos superiores. De las 87 universidades: 42 son estatales/nacionales, 44 son privadas y una internacional (FLACSO). Los institutos universitarios se organizan en 6 estatales, 13 privados y uno internacional. De los 2.052 institutos superiores¹, 913 son de gestión estatal y 1.139 de gestión privada.

La tasa de crecimiento de anual del sistema (1998-2008) es de 3,3 % en el total de las instituciones universitarias y del 3,1 % en las universidades nacionales.

El total de estudiantes universitarios de grado y pregrado en el año 2008, ha sido de 1.600.522, de los cuales 1.283.482 concurren a establecimientos de gestión estatal y 317.040 al sector privado. En ese año hubo 94.909 egresados.

La matrícula de posgrado, al año 2008, ha sido de 80.160 estudiantes: 60.115 en el sector estatal y 19.196 en el privado. Del total de estudiantes de posgrado: 35.649 realizan Especializaciones, 31.796 Maestrías y 12.715 Doctorados. El total de graduados de este nivel es de 7.632, de los cuales 746 son de doctorados, 2427 de maestrías y 4.459 de especializaciones.

En cuanto a los docentes universitarios, para el año 2008 se cuenta con una planta total de 171.421 docentes en las universidades nacionales. De ellos 18.648 poseen dedicación exclusiva, 28.711 cuentan con semi exclusiva y 95.415 con dedicación simple. No se aportan datos de instituciones privadas.

En síntesis, el sistema de educación superior es de carácter binario; con un número de universidades públicas y privadas equilibrado, aunque la matrícula se

¹ Del total 573 imparten formación docente; 782 formación técnico profesional, 599 ambos tipos de formación y 98 sin discriminar. (DINIECE / ME, 2008)

concentra en las públicas; siendo muy notoria esta diferencia en el nivel de posgrados. Cabe mencionar, el muy escaso número de graduados de doctorados.

En cuanto a los docentes, es notorio el predominio de quienes poseen dedicación simple y semi exclusiva por los de dedicaciones exclusivas. En este sentido, en el apartado siguiente se analizarán algunos problemas comunes que se encuentran en el Sistema de Educación Superior, en alguna medida, derivados de las características propias del sistema, como las designaciones docentes por su implicancia, tanto en la dedicación como en la asignación de funciones.

1.2 Algunos problemas comunes de la educación superior universitaria.

En este punto, se desarrollan algunos problemas comunes relacionados con el desarrollo de los sistemas e instituciones de educación superior universitaria y que afectan a la calidad de las mismas:

Falta de articulación del sistema de educación superior: las instituciones universitarias y no universitarias no funcionan como un “sistema” con partes articuladas entre sí. Señala Mollis (2008) que el problema no es la “diversidad” de ingresos universitarios y de oferta, sino la falta de planeamiento conjunto y la falta de articulación entre el nivel secundario y el pos secundario. Tampoco lo es la masividad en sí, sino la falta de una planificación que organice la estructura para que se adecue a la demanda social creciente por la educación superior.

Privatización de la educación superior: Esta tendencia se manifiesta a nivel mundial, aunque en Argentina el peso de las universidades privadas está repartido por partes iguales con las universidades públicas, si bien la matrícula se concentra en éstas últimas.

Siguiendo el planteo de Fernández Lamarra (2007) además de observarse niveles de calidad de la oferta académica muy heterogéneos, y en algunos casos, pareciera que en la institución privada predominan intereses comerciales sobre los académicos.

El criterio centrado en la demanda y el mercado, conlleva a la competencia por la matrícula, la introducción de modelos de gestión desde el sector privado (empresarial); modalidades de gestión de gobierno y toma de decisiones (más personalistas y autocráticas); formas de contratación de profesores; programas de incentivos salariales; las evaluaciones de performance, entre otras características de estas universidades. (Fernández Lamarra, 2007 p 4)

Falta de normativa que permita la consolidación de los sistemas de evaluación: en la Constitución Nacional Argentina se consagra el derecho a la educación y la autonomía de las universidades nacionales. A través de la Ley Nacional de Educación se ordena jurídicamente los sistemas de educación que regula a todos los niveles del sistema, y la Ley de Educación Superior, específica para ese nivel, en dónde se hace referencia a la necesidad de desarrollar un sistema de aseguramiento de la calidad. Pero aún no existe a nivel nacional, un único sistema de aseguramiento de la calidad para las universidades. Aunque cabe mencionar que, la puesta en marcha de la CONEAU, ha permitido superar gradualmente “las tensiones planteadas en la segunda mitad de la década del '90 polarizadas en la dicotomía "autonomía universitaria versus evaluación", lo que ha posibilitado una cierta maduración de la "cultura de la evaluación" en la educación superior”. (Fernández Lamarra, 2004, p. 34)

Fragmentación y dispersión de la información: hay una gran disparidad en los registros y actualización de la información sobre las instituciones y faltan definiciones consensuadas sobre la universidad, la calidad, la evaluación y los indicadores que se aplican, las prácticas docentes, etc. La compleja tarea de obtener información sobre las instituciones de educación superior -tanto públicas como privadas- indica que los sistemas de información de la educación superior reflejan, en buena medida, las debilidades de las instancias de control y supervisión de las instituciones y la escasa apertura de éstas para dar a conocer información sobre sí mismas. Las definiciones y datos son muy variables entre los organismos internacionales, los nacionales y desde las propias instituciones. Si bien la tendencia por transparentar y transformar de dominio público de la información sobre las instituciones de educación superior (tal las iniciativas de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación), dicha práctica aún está en desarrollo.

Falacia del ingreso irrestricto: originariamente el ingreso irrestricto tenía el sentido de abrir el acceso a la universidad –que hasta la Reforma del 18 era de carácter elitista- a los sectores sociales que estaban relegados. Sin embargo, en la actualidad la creciente demanda ha generado que las universidades públicas, de acceso directo, hayan desarrollado dispositivos de ingreso que encubren mecanismos selectivos puestos en juego: sean ciclos introductorios, de nivelación, exámenes, ciclos iniciales comunes, cursos tutoriales, etc. Es decir, el sentido del ingreso irrestricto ha cambiado, en tanto que el ingreso a la universidad está

condicionado al cumplimiento de los requisitos académicos que cada universidad disponga. Lo irrestricto es el cupo, no hay restricción en cuanto al cupo –en la mayoría de las carreras de las universidades nacionales, pero hay restricción respecto al ingreso.

Nivel crítico de formación previa que poseen quienes ingresan a las instituciones de educación superior: este un tema de recurrente preocupación, siendo la articulación entre los distintos niveles educativos un tema crítico, aún no resuelto. El acceso a las instituciones de educación superior, públicas y privadas de mejor calidad ha quedado reservado casi exclusivamente a los jóvenes de los sectores sociales medio y medio alto, provenientes de escuelas secundarias, en su mayoría privadas, en general de “mejor calidad”. Aquellos de menor nivel social, provenientes de escuelas secundarias pública, de más baja calidad, generalmente asisten a instituciones de educación superior - universitarias y no universitarias- de “baja calidad”, en general privadas, cuyo número ha crecido sustantivamente. En este sentido, autores como Rama (2006) y a Fernández Lamarra y De Paula (2009) señalan que se está asistiendo a la generación de un proceso de “fraude”. Esto sucede ya que “si los estudiantes de menor nivel social egresan de instituciones de menor nivel de calidad –luego de un gran esfuerzo por parte de sus familias y de ellos mismos- sus títulos tendrán una más baja valoración en el mercado de trabajo; es decir, menos posibilidades ocupacionales y menores salarios”. (Fernández Lamarra y De Paula, 2009, p. 9)

Baja tasa de matrícula y eficiencia interna de los sistemas de educación superior: si bien hay una demanda mayor de educación superior, la baja formación de los estudiantes en el nivel medio se presenta como un obstáculo relevante para el ingreso a la universidad. Esto conlleva la búsqueda de estrategias tanto para promover la finalización del nivel medio como el ingreso al nivel superior. Por ejemplo, se ha implementado un régimen especial de ingreso para aquellas personas mayores de 25 años, que no tienen la escuela media finalizada o se implementan programas de becas. Asimismo, y a pesar del importante crecimiento de la matrícula universitaria en Argentina 3.1 % anual, el promedio de los alumnos que logran titularse en el nivel de grado del orden del 19 %, muy por debajo de los países europeos (media OCDE: 38%, año 2007). En este sentido, otro factor que incide en la baja eficiencia interna de los sistemas de educación superior son los tiempos promedio para lograr la titulación o graduación pues éstos son significativamente mayores de los programados.

Parafraseando a Fernández Lamarra (2004) hay carreras tradicionales de grado que son largas, y también lo son los posgrados: se estima que de los 5 o 6 años programados para grado, se transforman en 8 o 9 años formales para grado; si a ello le agregamos la maestría se transforman en 12 o 15 reales.

Falta de flexibilidad, actualización y cambio en los diseños curriculares de las carreras ofrecidas para poder incorporar los cambios en las disciplinas y en las áreas profesionales. Es decir, además de las bajas tasas de graduación, hay una ausencia de perfiles profesionales actualizados, lo que dificulta la inserción laboral y la escasa concreción de los aprendizajes de los alumnos. Asimismo, se ha desarrollado una fuerte disparidad en materia de planes de estudio, con objetivos formativos y titulaciones muy diversas y, por ende, duración de los estudios muy disímiles. Así, se encuentran denominaciones muy diferentes de las titulaciones de una misma área profesional y, a su vez duraciones también distintas de una misma carrera profesional.

Escasa articulación entre universidad, sociedad y sector productivo: es un problema que se advierte, en tanto la percepción de que la sociedad tiene un conocimiento insuficiente sobre la naturaleza, los fines y los resultados de las universidades, lo que repercute en una débil participación organizada, ya sea en su apoyo o en sus actividades. En este sentido, es necesario superar la desarticulación entre la formación académica y los requerimientos del sector productivo, revertir las tendencias relacionadas con el desempleo y subempleo de profesionales en diversas disciplinas (en particular hay una oferta excesiva de egresados en ciertas áreas como las ciencias sociales y/o humanas).

Sobrecarga de exigencias burocráticas: los distintos programas de promoción e incentivo docente, para subsidios de investigación, evaluación de carreras y de instituciones, se encuentran –usualmente- desarticulados. La coexistencia de estos programas, generan en los docentes una sobrecarga de tareas administrativas, que repercute de manera directa en aquellas actividades propias de la función docente: la renuncia a tareas de tutorías, actividades de extensión o transferencia, elaboración de material didáctico, a la dirección de tesis, por mencionar algunas actividades.

Escasa formación y nivel académico de los docentes, con un bajo número con posgrados de maestría y doctorado: si bien durante la década del 90 se registró un

notable incremento en el desarrollo de los posgrados, los cuerpos académicos consolidados con esa formación son aún pequeños y su distribución en las instituciones de educación superior es insuficiente y desigual.

Deficiencia en los sistemas de acceso, desarrollo y promoción del personal de las instituciones de educación superior: en general las formas de acceso a cargos docentes universitarios son muy heterogéneas, que van desde concursos públicos hasta modalidades contractuales derivadas del sector empresarial. En las universidades públicas los concursos para acceder a cargos docentes se deberían realizar cada 4 o 7 años. La sustanciación de los concursos se relaciona con la disponibilidad de fondos y con la decisión de políticas institucionales, lo que lleva a que haya docentes que por más de 10 años permanezcan en cargos no concursados. Además, los concursos docentes -en la última década- han devenido en dispositivos político-clientelares más que académicos; jurados observados, dictámenes recusados y presentaciones judiciales dan cuenta de la arbitrariedad de los mecanismos instalados. A esto habría que agregarle, las nuevas modalidades de contratación de los docentes, lo que acentúa la inestabilidad laboral. Como señalan Fernández Lamarra y Marquina (2008, p 10) “las contrataciones suelen realizarse por períodos o tareas específicas, llegando en algunos casos ser contradictorias con las actividades que se le demanda a un docente universitario”. En general, la mayoría de los docentes contratados se concentran en la universidad privada, y en el nivel del posgrado en las universidades públicas, fundamentalmente. Pero en estas últimas, al no haber concursos, la práctica de contratación se está extendiendo al grado.

Por otra parte, y en relación con este punto, una problemática es el desfasaje en la composición de los claustros en el gobierno de las universidades públicas, respecto del significativo número de docentes con las categorías “docentes auxiliares” que no pertenecen al cuerpo profesoral; sumado a la no sustanciación de los concursos que lleva a un mínimo porcentaje de profesores como electores y candidatos.

Falta de desarrollo de programas de estímulo al desempeño del personal académico: si bien en la última década se han implementado algunos programas que han retenido a los profesores de carrera del más alto nivel, en particular en las instituciones públicas; los sistemas adolecen de varios problemas de concepción y funcionamiento: los mecanismos de dictamen son deficientes; en la evaluación de la profesión académica

predominan criterios cuantitativos y orientados a la investigación más que a la docencia; la evaluación de profesores a nivel individual sobre los grupos docentes; la desproporción que guarda el monto de los estímulos respecto al salario y el escaso reconocimiento a otras actividades que realizan los docentes como las de apoyo al aprendizaje de los alumnos, orientaciones y/o tutorías, las de gestión o extensión – transferencia comunitaria, entre otras, que suelen ser poco valoradas en las evaluaciones.

2. LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD: CONCEPTOS Y TENDENCIAS

La evaluación más que una tarea técnica debe ser entendida como un proceso público – político dotado de repercusiones sociales. Días Sobrinho (1985, p. 22)

La evaluación de la calidad de las universidades aparece como un tema común en las agendas de educación superior. Determinar si se logran y en qué grado, las metas de la educación, entendida como una actividad propositiva e intencional es un elemento constitutivo de la propia acción educativa. Una primera aproximación hacia la conceptualización sobre el término *calidad*, implica alertar sobre la falta de consensos sobre el término y la necesidad de superar la conceptualización técnica del mismo por una acepción de fundamento político y, por tanto, que manifieste los distintos intereses sectoriales existentes.

Una observación del empleo del término calidad y evaluación nos abre una serie de problemas respecto a los significados que se esconden detrás del mismo: como señala los signos lingüísticos a partir de los cuales se construye la palabra evaluación no generan un significado del concepto; no hay univocidad en lo que se entiende por evaluación de hecho tenemos una palabra que genera una multitud de nociones. A esta situación se la denomina empleo polisémico del término. Este empleo polisémico es posible no sólo por una arbitrariedad entre fonemas y concepto, sino fundamentalmente porque existe una situación social que lo posibilita: a través del empleo del término evaluación, se busca una imagen de seriedad académica, conceptual y administrativa. (De Alba, Díaz Barriga, Viesca, 1984, p. 4)

La calidad es un objetivo indiscutible, no se objeta a la calidad como objetivo de un proyecto, de una institución o de un programa de acción, por el contrario, se aspira a una educación universitaria de calidad. Sin embargo, el problema empieza cuando se

intenta precisar qué es la calidad de la universidad. Es entonces que el concepto se presenta ambiguo y equívoco, por lo cual el panorama conceptual es muy amplio y heterogéneo.

A fin de aproximarse hacia una sistematización teórica, se referencia el interesante aporte de Harvey y Green (1993, p. 9-34) en cuanto a las distintas *concepciones de calidad* que pueden aplicarse a la educación superior y que aportan a la claridad sobre el concepto, su medida y evaluación. Los autores describen cinco concepciones sobre calidad:

1- La calidad como *fenómeno excepcional*: en esta concepción se pueden distinguir tres variantes de esta noción de calidad: la idea tradicional y la calidad como excelencia.

1.a) *Noción tradicional de calidad*: esta concepción implica distinción, elitismo, exclusividad. La calidad no puede ser valorada ni medida, contrastándola con un conjunto de criterios. No se intenta definir la calidad, simplemente se reconoce cuando existe. Justamente, la no explicitación de la concepción de calidad dificulta su evaluación. La noción de "centros de excelencia" se apoya en esta concepción.

1.b) *Calidad como excelencia*: la calidad se concibe como superación de altos estándares. Está muy vinculada a la concepción tradicional pero, en este caso, se identifican los componentes de la excelencia, definida por los insumos y los resultados. Usualmente se confunde con reputación. Como ejemplo de esta concepción es aquella universidad capaz de atraer a los mejores profesores (reconocidos internacionalmente) y a los mejores estudiantes, con los mejores recursos, y que por su propia naturaleza es de calidad excelente. Como consecuencia de ello, producirá graduados de alta calidad, independientemente de los procesos de docencia o investigación.

2.a) *La calidad como satisfacción de un conjunto de requisitos*: generalmente se identifica la calidad de los productos que superan el "control de calidad". Los contrastes se basan en criterios destinados a "rechazar" los productos defectuosos. La calidad es el resultado del "control científico de calidad" que supone la adecuación a unos estándares. Por lo cual, la calidad mejora si se elevan dichos estándares, por lo que se trata de un concepto relativo de calidad.

2. b) *Calidad como perfección o coherencia*: el concepto de calidad es equivalente a "cero deficiencias", evitar los defectos y procurar la perfección en los procesos o en relación con la especificación predefinida y medible. Lo nodal es la *fiabilidad*. Esta

concepción está vinculada a la llamada "cultura de calidad" en el sentido que todos los miembros de la organización comparten y se responsabilizan de la calidad de la misma. Es una visión diferente de la excelencia ya que transforma la idea tradicional (exclusividad) en algo que cualquiera puede tener. Al reconceptualizar la excelencia en términos de especificaciones y procesos, abandonando la idea de exceder estándares, esta concepción "democratiza" la calidad y también la relativiza.

3- *Calidad como ajuste a un propósito*: la calidad adquiere sentido en relación con el propósito del producto o servicio. Existe calidad si el producto se ajusta a aquello para lo que fue realizado. Por lo cual, la dimensión más importante de la calidad es la funcionalidad: un producto es útil si sirve para satisfacer la necesidad para la que fue creado.

4- *Calidad como relación valor-costos*: la idea de eficiencia económica está en la base de esta noción. Esta concepción incluye como central la idea de eficiencia económica "accountability" (rendición de cuentas) al contribuyente en los sistemas públicos de educación superior o al gobierno. Esta posición es mantenida por algunos gobiernos, cuando exigen a las universidades que justifiquen los costos (inversiones y de operación). La medida adoptada para medir la calidad (en armonía con esta concepción) han sido los llamados "indicadores de realización o rendimiento" (*performance indicators*).

5- *Calidad como transformación*: esta concepción está enraizada en la noción de "cambio cualitativo", cuestionando la idea de una noción de calidad centrada en el producto, especialmente en el sector de servicios en que la educación superior se inscribe. Si se considera que la tarea educativa implica transformar al sujeto, lo importante es conseguir esa mejora, esa transformación. En este sentido, la calidad radica, por un lado en desarrollar las capacidades del sujeto (estudiante) y, por otro, en posibilitarle los recursos para influir en su propia transformación. El "valor añadido" es una medida de calidad en términos del grado en que la experiencia educativa incrementa el conocimiento, las capacidades y las destrezas de los estudiantes. Además, supone la implicación del estudiante en la toma de decisiones que afectan a su transformación, que, a su vez, proporciona la oportunidad de ampliar sus posibilidades de participar en los procesos que le afectan (la confianza en sí mismo, el pensamiento crítico, etc.).

En las concepciones sobre calidad se reflejan a su vez, distintas perspectivas que tienen los actores y la sociedad sobre ellas.

Para los académicos se refiere a los saberes; para los empleadores a competencias; para los estudiantes a la empleabilidad; para la sociedad a ciudadanos respetables y competentes; para el Estado, según la concepción que asuma, puede variar de aspectos vinculados con el desarrollo social y humano a la eficiencia, a los costos y a los requerimientos de capital humano. Fernández Lamarra (2004, p. 62)

En esta línea, Días Sobrinho (1995, p. 37) expresa que “el concepto de calidad es una construcción social, que varía según los intereses de los grupos de dentro y de fuera de la institución educativa, que refleja las características de la sociedad que se desea para hoy y que se proyecta para el futuro”. Como concepto de construcción social – colectiva, que integra y articula visiones y demandas diferentes con los valores y propósitos de la institución educativa y de los actores, la calidad de un sistema educativo o de una institución se definiría entonces como un juicio de valor sustentado por múltiples criterios diferentes entre sí y, en ocasiones, contradictorios.

Por tanto, para conceptualizar la calidad de la educación en general, y de la educación superior en particular, es preciso superar la consideración aislada de las características específicas de los distintos elementos o componentes del sistema educativo (de educación superior) y atender a las relaciones entre ellos y a las visiones que los actores tienen sobre los mismos.

Al igual que con el concepto de calidad, existen diversos enfoques sobre su evaluación:

Todos hablamos de evaluación, pero cada uno conceptualiza e interpreta este término con significados distintos: bien hace usos muy dispares, con fines e intenciones diversas, o bien lo aplica con muy poca variedad de instrumentos, siguiendo principios y normas diferentes, para dar a entender que, en su aplicación, sigue criterios de calidad. Sin duda que cada uno también actúa en nombre de una evaluación de calidad y defenderá que la suya es una buena evaluación. La relación entre ambos conceptos (calidad y evaluación) es estrecha y, en la práctica docente, difícilmente pueda darse la una sin la otra. (Álvarez Méndez, 2001, p.22)

Autores como Rodríguez Espinar (2003, 2007); Escudero Escorza y Santos Guerra (2003); Fernández Pérez (2004) y Fernández Lamarra (2007) señalan que la institucionalización de la evaluación de la calidad universitaria responde a la necesidad de generar un conocimiento global y a su vez particularizado sobre las universidades en

el marco de las reformas educativas promovidas internacionalmente para el nivel. También podría interpretarse como la necesidad de brindar información a la sociedad sobre la marcha de las instituciones, en términos de rendir cuentas del uso de los recursos públicos.

En materia educativa, la búsqueda de “la calidad” en referencia a una “buena educación”, a una “buena universidad” o a un “buen profesor”, siempre ha estado presente. Hasta fines de los años 70, las únicas categorías de evaluación utilizadas por planificadores y evaluadores eran las de eficacia y eficiencia: la de eficacia referida al ámbito instrumental y la de eficiencia referida al ámbito económico. Desde ese enfoque, el concepto de calidad era utilizado sin claras connotaciones teóricas, basado en indicadores cuantitativos para mostrar sólo los resultados de la acción educativa. Pero como los indicadores cuantitativos eran insuficientes para dar cuenta de la calidad de los sistemas, se empezó a considerar la acción de aquellos elementos que no pueden expresarse cuantitativamente. Es decir, la calidad comprendida como eficacia interna de los sistemas e instituciones de educación, aparece como reacción a la insuficiencia de los indicadores cuantitativos de eficacia y productividad, vinculándose a las características consideradas cualitativas de los procesos y productos de la Universidad.

Sin embargo, a pesar de la consideración de los indicadores cualitativos como parte de los sistemas de evaluación, desde fines de los años 80, en el ámbito universitario, predomina un concepto de calidad y su desarrollo relacionado con procesos de evaluación orientados principalmente desde el ámbito económico.

Desde este enfoque, la calidad es considerada en función de la producción de bienes y servicios. Así, la *evaluación tecnológica y productivista* está marcada por la eficiencia y la productividad y posee como modelo de referencia la empresa. En esta concepción la evaluación es concebida como instrumento de control y de regulación: se sobrevalora la medida estadística analizándose los productos o resultados, las especificidades y las complejidades institucionales; de hecho, la mejora pedagógica no es una preocupación fundamental. Este enfoque supone un riesgo sobre la universidad y los procesos de evaluación al trasladar acríticamente los procedimientos propios del enfoque económico empresarial, que pueden distorsionar los propios procesos educativos y de la producción científica. (Fernández Lamarra y Mora, 2003, p. 27)

Asimismo, como reacción a este modelo -donde prima el denominado “economicismo evaluativo”- surge otra manera de pensar la calidad y su evaluación en la universidad, utilizando una amplia gama de indicadores cuantitativos y cualitativos de manera complementaria. La evaluación adquiere así un carácter formativo y

orientador del propio proceso, dónde el análisis de los resultados alcanzados tiene que proporcionar pistas para la orientación de todos los elementos que han intervenido en él. Esta *evaluación para la mejora o evaluación formativa* supone una reflexión colectiva de los miembros de una universidad sobre la propia institución y sobre su acción en ella. Más que poner énfasis en los resultados, se trata de contextualizar la acción de referencia en el medio socio económico, realizar la identidad del proyecto educativo y centrarse sobre la mejora de la institución. En la actualidad, ambos enfoques de evaluación –y las conceptualizaciones de calidad que subyacen en los mismos– coexisten en las prácticas de aseguramiento de la calidad que se realizan en las universidades. Ejemplo de esto, es la definición de evaluación institucional que aporta la CONEAU

La evaluación debe servir para interpretar, cambiar y mejorar las instituciones y programas. Debe realizarse en forma permanente y participativa. Debe ser un proceso abierto, flexible y establecido en el marco de la misión y los objetivos de la institución. Debe permitir: conocer, comprender y explicar como funcionan las universidades para poder interpretarlas, mejorarlas y producir innovaciones y cambios; contribuir al mejoramiento de las prácticas institucionales; enriquecer la toma de decisiones; mejorar la comprensión que los actores tienen de la institución; estimular la reflexión sobre el sentido y significado de las tareas que realizan. CONEAU (1997, p. 2)

3. CARACTERÍSTICAS DE LA PROFESIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

*La construcción de la identidad profesional
no surge automáticamente
como resultado de un título profesional,
por el contrario,
es preciso construirla (Vaillant y Rossel, 2006, p. 16)*

En general suele haber consenso sobre que el profesor universitario es un actor central de los sistemas de educación superior, ya que desarrolla distintas funciones sustantivas de las universidades: la docencia, la investigación, la gestión y la extensión. En general, hay consenso en que un profesor universitario es un académico, que realiza investigaciones, que puede realizar actividades de gestión y/o desempeñarse en cargos de gestión. Sin embargo, frente a la pregunta sobre si la docencia es una profesión y qué significa ser un profesor universitario, hay diversidad de respuestas, que evidencian un debate aún vigente.

Es importante definir si la docencia es una profesión. Para ello se analizan distintas posturas que provienen desde el campo de la sociología, específicamente de la sociología de las profesiones.

“El concepto de profesión es el resultado de acuerdo socio-culturales e ideológicos, que influye en una práctica laboral, ya que las profesiones son legitimadas por el contexto social en que se desarrollan” (Vallian y Rossel, 2006, p 25). Por tanto, no existe "una" definición, sino que “profesión” es un concepto socialmente construido, que como tal, varía en el marco de las relaciones con las condiciones sociales e históricas de su empleo. En las últimas décadas podemos identificar una serie de autores (Elliot, 1975, Gómez y Tenti Fanfani 1989, Dubar, 1991, Shulman, 1998, Fernández Enguita, 2001) que han teorizado sobre las profesiones y el proceso de profesionalización, en general, y sobre la docencia en particular. Muchos de estos autores sostienen que cualquier profesión que reclame legitimidad debe tener fundamentos técnicos suficientes como para sustentar dicho reclamo, tener un ámbito bien delimitado, poseer requisitos para la formación de sus miembros y convencer al público de que sus servicios son especialmente confiables.

Una profesión surge de una construcción colectiva (social) más o menos estable según el período y que surge tanto de un legado histórico como de una transacción. Se trata por un lado de la identidad que resulta del sistema de relaciones entre partícipes de un mismo sistema de acción; por otro lado, de un proceso histórico de transmisión entre generaciones, de reconocimiento institucional y de interiorización individual de las condiciones sociales que organizan cada biografía. (Dubar 2006, citado en Vaillant y Rossel, 2006, p. 26)

Fernández Enguita (2001, p. 4) agrega a estas características el tema del poder cuando define una profesión como: “un colectivo con un tipo especial de conocimiento, más o menos complejo, con un cierto código en su utilización; pero también es un grupo con poder”. Shulman (1998, pp. 511-526) se ha referido a la docencia/enseñanza desde el interés del análisis de las relaciones entre formación y profesionalidad de modo que la caracteriza con los siguientes rasgos:

- Supone una obligación de *servicio a los otros* con una cierta “*vocación*” lo que implica la construcción de una identidad profesional con un importante componente de compromiso social. Los docentes deben desarrollar una visión moral de su profesión que pueda dirigir y guiar su práctica.

- Requiere la comprensión de un cuerpo bien delimitado de teorías o *conocimientos establecidos*. Para el ejercicio de la docencia es preciso el dominio de un cuerpo de conocimiento básico, construido académicamente, que legitima la intervención en las aulas.

- Exige un cualificado *dominio de actuaciones prácticas*. Habilidades y estrategias que aseguran la intervención eficaz del docente.

- Obliga al desarrollo de una *reflexión continua* sobre la propia intervención en condiciones de inevitable incertidumbre. Es necesario desarrollar habilidades de adaptación y contextualización que permitan realizar mejores intervenciones más eficaces ante situaciones nuevas, singulares y, a veces, no previstas.

- Integra la necesidad de *aprender de la experiencia* como interacción de la teoría y la práctica. Los docentes deben desarrollar la capacidad de aprender de la experiencia contemplando sus propias prácticas.

- Mantiene una *comunidad profesional* que desarrolla la cualidad e incrementa el conocimiento. Ser docente es ser miembro de una profesión que tiene ciertas responsabilidades públicas con respecto a las prácticas individuales.

A diferencia de lo que ocurre en otros ámbitos profesionales, distintos autores que estudian acerca de la profesionalización docente desde diversos campos (Imbernon 1994, Tenti Fanfani, 1995; Fernández Pérez, 1995, 2004, Marcelo, 1995, Chehaybar y Kuri, 1999, Perrenoud 2004) muestran que los requisitos de profesionalidad docente son múltiples y que varían significativamente.

Toda profesión debería caracterizarse por la posesión de un saber específico no trivial, de cierta complejidad y dificultad de dominio, que distinga y separe a los miembros de la profesión de quienes no lo son. Además es fundamental la auto-percepción de maestros y profesores, identificándose a sí mismos con nitidez y cierto grado de satisfacción como profesionales. Esto implica cierto nivel de institucionalización, en cuanto a las normas exigidas para el ejercicio de la profesión. (Fernández Pérez, 1995, p. 23)

Por otra parte, Gil Antón (1994) menciona que “la profesión académica es considerada la “profesión de profesiones” por intervenir en el control de su propia reproducción e indirectamente constituirse en juez para la formación de profesionales y oportunidades de capacitación y empleo de las otras” (Gil Antón, 1994, p 175).

Complementado las definiciones anteriores, Souto (1996) reformula la pregunta sobre ¿qué significa ser docente universitario? cuestionando: “¿Cuál es esta profesionalización? ¿Se trata de hablar de la profesión de origen, la de ingeniero,

médico, abogado, etc. o se trata de incluir también la profesión docente?” (Souto, 1996, p 17-18) La autora plantea entonces que definir la profesión docente universitaria implica pensar en un lugar de encuentro entre dos campos: el de la docencia y el de las profesiones de origen, que son muy diversos. Entonces, la construcción de la identidad docente refiere a la experiencia personal y al papel que le es reconocido a un profesor en una sociedad, por un lado y por otro, siguiendo a la mencionada autora responden a dos ejes que la estructuran: el de la identidad profesional y el del escenario en el que actúan. Frente a este universo, estaríamos frente a identidades docentes múltiples que dependen de los contextos de trabajo y/o personales y de las trayectorias de vida profesional; así como de propia identidad profesional.

Sin embargo, autores como Marcelo (1995) señala que, si se contrasta la docencia con otras profesiones socialmente aceptadas, ésta aún no es una profesión. El mencionado autor evalúa que la docencia no reúne ni los requisitos generales ni los particulares, por lo que no podría ser considerada como una “verdadera profesión”. El autor señala que el período formativo de los docentes no es prolongado; que no se dispone de una estructura de conocimiento que explique y dé dirección a la práctica de la profesión docente; que falta frecuentemente una cultura común a los docentes que se transmita a los candidatos a profesor; que la socialización de los profesores a través de las prácticas de enseñanza es a menudo un proceso casuístico y no atendido sistemáticamente; que como resultado de las características anteriores, las barreras entre los miembros y no miembros de la profesión son débiles o inexistentes; que la remuneración económica y muchas veces el prestigio social no son comparables con los que se encuentran en otras profesiones. El mismo autor plantea que, a diferencia de lo que ha sucedido en la docencia:

Las ocupaciones que se han convertido en verdaderas profesiones han adoptado modalidades de control profesional en sustitución de las burocráticas, lo que supone la aplicación de criterios rigurosos, determinados por la propia tarea para la iniciación a la profesión (de forma de asegurar la competencia para el ejercicio profesional) y, además, un control profesional sobre la estructura y el contenido del trabajo (Marcelo, 1995, p. 137).

En la docencia, parece que aún sigue predominando un control burocrático sobre el profesional, lo que se relaciona de manera directa con la evaluación de la función docente en tanto quiénes deben realizar esa evaluación y el sentido mismo de la misma: qué se evalúa cuando se evalúa a los docentes universitarios.

Durante la década de los 90, hubo una revitalización del concepto “profesional” del docente, diferente al sostenido desde la literatura referida a la sociología de las profesiones en los años 70. En esta línea, surgen distintos estudios que sostienen que la transformación de la profesión del docente resulta necesaria para lograr cambios estructurales. De ahí la importancia que adquieren los conceptos de “desarrollo profesional” y “autonomía profesional”. El primero ha sustituido prácticamente en el ámbito internacional al término “formación en servicio”. Así, el proceso de formación se define como un continuo y se pone el acento en las necesidades que se suceden en distintas etapas de la vida profesional (con la distinción entre profesores noveles y experimentados) o según diferentes tipos de experiencias. Para otros autores, la profesionalización está asociada a un desempeño autónomo, con responsabilidad sobre la tarea que se desempeñan. Rasgos que se construyen a partir de la confluencia de tres elementos: la existencia de un entorno laboral adecuado; una formación inicial y continua de calidad, y una gestión y evaluación que mejore la práctica laboral de los docentes. Y en este último aspecto es el que se sustenta desde la tesis propuesta: la docencia es una profesión y la transformación de la profesión del docente resulta necesaria para lograr cambios estructurales en las universidades, y para ello es necesario evaluar la función docente.

Por tanto, si se consideran los lineamientos descritos podemos afirmar, que el profesorado universitario como colectivo profesional, responde a las características enunciadas en cuanto a considerar la docencia como una profesión: posee un tipo de conocimiento particular y complejo (pedagógico, disciplinar y didáctico); posee a su vez un determinado código tanto semántico como en su “forma de hacer” (la práctica propiamente dicha) y, posee poder (un poder tanto de reproducción como de transformación de la realidad); posee una forma de mirar el mundo y de estar en él.

La construcción de la identidad docente, en tano profesional académico;

Se caracteriza por dos aspectos que se presentan como aparentemente dicotómicos pero que no lo son: 1) quienes la ejercen se entrecruzan en campo marcado por una alta heterogeneidad de formación y especialización, dividido en disciplinas y núcleos que responden a las exigencias de cada sector disciplinar y 2) comparten la tarea de generar y certificar los conocimientos válidos para el resto de las profesiones, trabajando en la formulación, generación y transmisión de conocimiento, el cual se constituye en el principal recurso para su ejercicio. (Claverie, 2009)

Algunos rasgos distintivos de la profesión docente, que surgen de las particularidades del desarrollo de la actividad y que deben ser considerados a la hora de plantear una evaluación:

- *La práctica docente universitaria como práctica social:* entendida como práctica educativa, la docencia universitaria es una práctica social. En este sentido, su definición es compleja, ya que la educación como práctica social está sujeta a los avatares del conjunto de las prácticas sociales, pero es también, una práctica específica que posee atributos que la diferencian del resto.

La docencia se define como un proceso de la práctica social, mediante el cual los sujetos asimilan, transmiten, ensayan teorías y experiencias educativas con el propósito de transformarlas y compartirlas, es un proceso intencionado y sistemático de creación de condiciones para la construcción del conocimiento y el establecimiento de relaciones que posibiliten la teorización y transformación de la práctica docente. (Chehaybar y Kury, 1999, p. 6)

- *El contexto de la práctica:* la universidad constituye una realidad social compleja compuesta por diversos actores, procesos formativos complejos, planes y programas, y reglamentos, entre muchos otros aspectos. Éstos a su vez generan diversas explicaciones, significados, interpretaciones y concepciones acerca de la institución.

La identidad profesional es más difícil de forjar en instituciones universitarias donde la formación es compartida por facultades disciplinarias y facultades de educación. El interés en estos casos es en preparar a especialistas en la disciplina más que a profesores...esto afecta la visión de sí mismos que asumen los estudiantes. Sin embargo, la identidad docente se va reinterpretando a lo largo de su ejercicio profesional. (Vaillant y Rossel, 2006, p 46)

- *La construcción social del concepto de profesor:* En sus inicios, la profesión docente se constituyó como un “sacerdocio” como función que exige para su ejercicio una fuerte vocación que implica “entrega y sacrificio”. Bajo la influencia racionalista, en los años 60, se visualiza al profesor como un *técnico eficaz* que debe lograr objetivos de instrucción a partir de una serie de medios y recursos. En los 90 surge el concepto de profesional de la educación referido a un *intelectual reflexivo* que puede colaborar en la transformación de los procesos escolares. De ambas visiones, que aun coexisten, la definición de identidad profesional docente se sitúa entre dimensión vocacional y la experta. En general, las opiniones referidas a la identidad profesional se sitúan entre los dos polos mencionados pero admiten múltiples variantes. Así se mencionan las

“visiones emergentes” ligadas al concepto de docentes como prácticos reflexivos; derivados de autores como Stenhouse (1985), Carr y Kemmis (1987), Schön (1992), Elliot (1997), entre otros autores.

Desde la perspectiva crítica el profesional de la educación debe someter sus objetivos, juicios y valores a la reflexión autocrítica, sin perder de vista que las cuestiones educativas no se resumen en lo individual, sino que comportan siempre una dimensión social y su resolución, por tanto, exige acciones colectivas (Carr y Kemmis, 1987, s/n)

- *La satisfacción laboral:* Las definiciones de satisfacción profesional resultan congruentes con la manera en la que muchos docentes definen su identidad a partir de una visión vocacional. La satisfacción se relaciona a menudo con los aspectos que llevaron a los profesores a elegir su profesión y con la pasión por enseñar. Distintos estudios sobre la profesión docente analizados por Valliant y Rossel (2006) dan cuenta que la mayor satisfacción se da en la actividad de enseñanza en sí misma y en el vínculo afectivo con los alumnos; y que la principal fuente de satisfacción se relaciona con el cumplimiento de la tarea y los logros pedagógicos de los estudiantes. El reconocimiento social y la consideración por parte de los padres y autoridades es otro rasgo de satisfacción laboral, que adquiere particular relevancia por el poco prestigio que suele tener la docencia en nuestro país.

- *La insatisfacción con la tarea:* es común que muchos docentes manifiesten una alta disconformidad con sus condiciones laborales y en particular con las condiciones materiales, el salario, la infraestructura de las universidades o con la situación de precariedad laboral. Según Fernández Pérez (1995, p.32) “está generalizada disconformidad del cuerpo docente aparece como respuesta a una serie de problemas reales, pero en muchos casos como actitud básica”. Existe entre los profesores un sentimiento de pérdida de prestigio social y deterioro de su imagen frente a la sociedad. Este fenómeno se evidencia en una serie de síntomas críticos como: número decreciente de alumnos con buenos resultados de escolaridad anterior y posterior a la universidad; bajos niveles de exigencia de las universidades e institutos para la formación de docentes; obstáculos para el ingreso y progreso en la carrera docente; percepción generalizada entre los miembros de la sociedad de la baja calidad universitaria, muchas veces asociada a la baja calidad de los docentes.

- *Falta de valoración social*: “Las expectativas y realidades, estereotipos y condiciones de trabajo, contribuyen a configurar el auto-concepto, autoestima y la propia imagen social” (Bolívar, D, et al. 2005, s/n). En general, una profesión goza de cierta valoración social cuando sus representantes ofrecen un servicio que la sociedad aprecia y considera importante. Este reconocimiento debería recompensarse con un nivel salarial acorde al trabajo que se desempeña. Por eso, un factor importante a considerar en el análisis de la situación del docente es el respeto de que gozan los educadores en la sociedad en general, y en particular, por parte de los alumnos, porque de ello dependerá que encuentren más o menos dificultades en el desarrollo de sus tareas.

-*Tensión entre las funciones de investigación, extensión y la docencia*. Menciona Villaroel (1995, p. 6) que solemos encontrar en la universidad una clara y precisa diferenciación de roles docentes: “unos están allí para producir el conocimiento, es decir, son investigadores. Otros transfieren esos conocimientos a la comunidad extrauniversitaria, traducidos en servicios y aplicaciones, son los extensionistas; y hay otro grupo que debe transmitir esos conocimientos, son los docentes.” En este sentido, Barnett (2008) aporta un ejemplo ilustrativo sobre las controversias que se suscitan en torno a la docencia y la investigación:

Podríamos comparar la investigación y la docencia a dos placas tectónicas situadas en un espacio total que representa la universidad. Nunca están del todo quietas. Puede incluso que, a juicio de una gran parte de los profesionales universitarios, estén separadas o bien puede ser que se aproximen o incluso se solapen. Y podríamos decir que en una institución pueden observarse los dos tipos de movimientos. Barnett (2008, p.19)

- *Tensión entre la formación disciplinar y la pedagógica*. En general, profesores universitarios son ingenieros o licenciados universitarios con cierto “barniz pedagógico”. ¿Se forman profesores de química, física, historia pero no profesores que enseñan la matemática, que enseñan la lengua? En este sentido, pareciera que la cualificación educativa del profesorado universitario es inherente a la formación disciplinaria inicial. Algunos docentes universitarios realizan, voluntariamente, la carrera docente (pos titulación o posgrado) o un curso cuando las instituciones lo ofrecen. La formación inicial y permanente de la docencia universitaria no es una política sistemática de mejora ni un requisito para el ingreso a la docencia universitaria. La universidad prepara a sus docentes para la investigación descuidando la docencia.

Perry (1992, p. 311) atribuye esta situación a la consideración de la enseñanza como un arte “entendiendo que las cualidades que posibilitan una competencia profesional óptima están predeterminadas...la creencia en que la habilidad para enseñar es específica de la materia (*domain – specific*)”. Desde esta perspectiva para enseñar basta con un profundo conocimiento de la materia; suponiendo prescindentes las capacidades didácticas, que supone se desarrollarán con el paso del tiempo. La formación del personal docente y su reconceptualización se liga directamente al objetivo de mejora institucional, ya que “la formación no sirve ya únicamente para actualizarse, sino como un elemento intrínseco en las profesiones para interpretar y comprender ese cambio constante”. (Sanchez Nuñez, 1996, s/n)

Sin embargo, esta situación muestra una paradoja en relación a la cualificación educativa, de la cual da cuenta Mérida (2006) cuando señala el supuesto que:

En las primeras etapas del sistema educativo se requiere mayor cualificación, mientras que en los niveles superiores de enseñanza pareciera que no se necesita una preparación concreta. Sin embargo, a medida que avanzamos en el sistema educativo los niveles de exigencia pedagógica del profesorado van decreciendo, tal como podemos comprobarlo en el caso del profesorado de educación secundaria, esto se acentúa para el profesorado universitario no existe ningún requerimiento específico. (Mérida, 2006, p. 8)

- *Falta de consenso sobre la definición de un “buen profesor”*: Además de la enseñanza, hay que considerar otros componentes centrales en la tarea que realizan los docentes: la evaluación de los aprendizajes, la gestión institucional, la organización de la comunidad educativa, la transferencia a la comunidad, entre otros. Si bien en este aspecto se puede llegar a un consenso, no lo hay en tanto cómo se realizan éstas tareas. Es decir, en cuanto a la idea sobre un “buen profesor”, desde distintos actores (especialistas, docentes, padres, madres, alumnos, personal administrativo, sociedad en general) surgen categorías o definiciones sumamente subjetivas. Así se encuentran numerosos estudios referidos al tema que buscan sistematizar características comunes sobre el “buen profesor”. Desde las competencias hasta cuestiones de destreza o habilidad para llenar formularios es posible entonces que se obtengan tantas definiciones del buen docente como personas que opinen al respecto.

Siguiendo el planteo de Zabalza (2003), Perrenoud (2004) y Rodríguez Espinar (2007), entre otros autores, desarrollan una serie de modelos para dar cuenta del “buen profesor”:

- *Modelo centrado en aptitudes y actitudes:* el buen profesor es quien reúne las aptitudes y actitudes que se consideran necesarias para el ejercicio de la docencia
- *Modelo centrado en las habilidades:* el buen profesor se define no tanto por lo que "es" (aptitudes) y lo que "sabe" (conocimientos) sino por lo que "sabe hacer" (competencias)
- *Modelo basado en las conductas manifiestas en el aula:* un buen profesor es aquel que se comporta adecuadamente en el aula.
- *Modelo centrado en el desarrollo de tareas:* el buen profesor es quien desarrolla de manera competente las tareas que debe desempeñar dentro y fuera de la institución con relación al proceso de enseñanza y de aprendizaje
- *Modelo centrado en resultados:* al buen profesor se le reconoce por sus resultados en función del logro de los objetivos propuestos en su materia
- *Modelo basado en criterios de profesionalidad:* lo que define al buen profesor es que se comporte como un verdadero profesional valorando no sólo la dimensión ética con que afronta su trabajo en el aula, sino también su propio perfeccionamiento docente y la prestación de servicios a la comunidad.

Sin embargo, como observa Rodríguez Espinar (2007) “estos modelos dejan fuera de consideración la dimensión nuclear de la concepción de la disciplina, de la materia”. Es decir, aún no existe consenso en lo concerniente a qué aspectos constituyen lo que significa ser un “buen profesor” ni la definición de los criterios, hecho que condiciona las políticas de selección, formación y evaluación del profesorado.

3.1 Algunos rasgos comunes de la profesión académica en Argentina

Para caracterizar brevemente la profesión académica en Argentina, se consideran los datos del Anuario Estadístico de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación (2008) y el documento elaborado por Pérez Centeno (2009) “Profesión académica y docencia en la universidad argentina”, realizado en el marco del Proyecto “The Changing Academic Profession” (CAP)², estudio que abarcó 38

² El proyecto internacional Profesión Académica en Tiempos de Cambio (Changing Academic Profession, CAP) ha sido desarrollado desde el año 2008, por una red de instituciones de 21 países: EEUU, Alemania, Holanda, Francia, Reino Unido, Finlandia, Noruega, Portugal, Italia, República Checa, Japón, China – Hong Kong, India, Malasia, Rusia, Sudáfrica, Canadá, México, Brasil y Argentina. En Argentina, el proyecto es coordinado por la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) y la

universidades públicas e incluyó una encuesta a más de 800 docentes argentinos. Se presenta en Anexos los cuadros estadísticos realizados en el estudio de referencia.

Es de recordar, como fue señalado, que según información del Anuario Estadístico de la SPU/ME, para el año 2008, en las universidades nacionales, se cuenta con una planta total de 171.421 docentes. De ellos 18.648 poseen dedicación exclusiva, 28.711 cuentan con semi exclusiva y 95.415 con dedicación simple.

En función de los datos disponibles en el Anuario Estadístico 2008 de la SPU/ME se observa que:

Dedicación y cargo docente

Se observa un significativo número de docentes con dediciones simples, en particular los ayudantes de primera y JTP. Esto se relaciona con la presencia frente a cursos. A su vez, es llamativa la cantidad de titulares con dedicación simple en relación a los cargos de exclusiva y semi exclusiva, que sumados dan una diferencia poco significativa frente al total de cargos simples. Otra situación llamativa es la importante cantidad de docentes adjuntos con dedicación simple, cuyo número no equipara a la cantidad de adjuntos con exclusiva y semi exclusiva. Se podría afirmar que, las universidades argentinas se componen, de manera predominante de cargos docentes con dedicaciones simples, lo que implica un limitante factor para el desarrollo de todas las funciones que se espera que realice un académico, tales como la docencia, investigación, extensión, gestión , etc.

Cuadro 1 Dedicación en relación al cargo, año 2008

Dedicación /Cargo	Titulares	Asociados	Adjuntos	JTP	Ayudantes de primera	Ayudantes de segunda
Exclusiva	4.054	1982	6000	4796	1809	-
Semi Exclusiva	4.243	1149	7601	10.449	5269	-
Simple	8090	2555	19.618	23.792	30.921	10.439

Fuente: Anuario Estadístico, 2008, SPU-ME

Cabe mencionar que, la evolución de los cargos docentes, considerando el periodo 2004-2008, da cuenta de un crecimiento significativo de los docentes con dedicación simple en relación al año 2004 (74.071 cargos simples en 2004 y 95.415 en 2008) y en relación a los cargos de semi exclusiva (28.711) y exclusiva (18.641) en el año 2008.

Género

En cuanto al género en función de la dedicación, hay una gran paridad entre varones y mujeres en cuanto al total. Es decir, hay una tendencia hacia la feminización del cuerpo académico (en particular considerando las dedicaciones exclusivas) pero, si se considera la dedicación simple, sucede lo contrario.

Cuadro 2: dedicación docente/género en totales y porcentajes, año 2008

Dedicación /sexo	Femenino		Masculino	
	Total	%	Total	%
Total	85.816	50,1	85.605	49,9
Exclusiva	10.174	54,6	8.467	45,4
Semi Exclusiva	14.908	51,9	13.803	48,1
Simple	43.459	45,5	51.956	54,5
Otros cargos	4.131	50,6	4.027	49,4

Fuente: Anuario Estadístico, 2008, SPU-ME

Antigüedad

Respecto a la antigüedad promedio del cuerpo académico de las universidades nacionales, la misma para el año 2008 es de 14,6 años de dedicación en el cargo. Siendo en el caso de la dedicación exclusiva de 21, 4 años; en el de semiexclusiva de 16,5 y de 12,7 en el caso de simple. Esto se refleja en el siguiente cuadro donde se analiza la antigüedad promedio en años, por la dedicación y cargo.

Cuadro 3: antigüedad promedio en años, por la dedicación y cargo

Cargo/dedicación por antigüedad en años promedio de	Titulares	Asociados	Adjuntos	JTP	Ayudantes de primera	Ayudantes de segunda
Exclusiva	28,4	26,6	21,6	17,2	10,8	-
Semi Exclusiva	23	23,2	18,5	14,9	10,4	
Simple	22	22,9	17,6	12,8	9,2	4,3

Fuente: Anuario Estadístico, 2008, SPU-ME

Respecto a la edad de los profesores

Se observa un predominio de docentes cuyas edades van entre los 40 a 49 años. Es llamativo el bajo número de docentes entre 25 a 34 años, lo cual da cuenta de la necesidad de promover, entre los potenciales docentes jóvenes, el ingreso a la carrera docente en la universidad. Por otra parte, en el otro extremo, se observa una baja significativa de aquellos docentes con más de 65 años, que sin duda, son referentes y fuente de consulta para toda la comunidad educativa.

Cuadro 4: Edad de los docentes en valores absolutos y porcentaje

Edad	18 a 24 años	25 a 29 años	30 a 34 años	35 a 39 años	40 a 44 años	45 a 49 años	50 a 54 años	55 a 59 años	60 a 64 años	+ de 65 años
Absolutos	3.699	11.463	19.361	20.432	24.552	25.945	22.746	19.273	14.235	9.119
%	2,2	6,7	11,3	12	14,4	15,2	13,3	11,3	8,3	5,3

Fuente: Anuario Estadístico, 2008, SPU-ME (no incluye docentes de UNTREF)

Del análisis formulado por el estudio CAP referenciado, se observa que:

Formación: Prácticamente la mitad de los docentes (48.2%) sólo tiene título de grado universitario y apenas un tercio del total tiene formación de posgrado (16,4% maestría y 18,4% doctorado).

Disciplinas a las que se dedican los docentes encuestados: las Ciencias Sociales y Humanidades concentran algo más del 40% del conjunto de académicos; una cuarta parte corresponde a las Ciencias Exactas, Ingenierías y carreras vinculadas a la producción y construcción. Asimismo, se aprecia la fuerte correlación entre la disciplina que enseñan y el área en la que los docentes obtuvieron su máximo grado académico.

Dedicación a la docencia: el 90% le dedica un máximo de 4hs. diarias a la docencia considerando el dictado de clases, su preparación y la evaluación. Si se atiende al peso relativo de las horas dedicadas a la docencia dentro del total de horas dedicadas al trabajo académico se observa que, para la mitad del grupo, no superan el 40% de dedicación, y para el resto nunca supera el 60%. Es decir que el tiempo de labor docente es minoritario en relación con las demás tareas que los académicos desarrollan (investigación, extensión, gestión u otras tareas). Sin embargo, se observa que el porcentaje de tiempo que un académico dedica a la docencia es independiente del cargo que posea.

Al vincular el porcentaje de horas dedicadas por los académicos exclusivamente a la docencia con la cantidad total de horas trabajadas se aprecia la siguiente tendencia general: *cuanto mayor es la cantidad de horas trabajadas, tiende a dedicarse una menor proporción de tiempo a la docencia.* Esto mismo es lo que sucede cuando se analiza el tipo de dedicación en la universidad: parcial o a tiempo completo. Los académicos full time presentan menores proporciones de tiempo dedicado a la docencia, y los que trabajan part-time poseen mayor dedicación docente. En este sentido, se observa que la cuarta parte del grupo de académicos contratados en forma parcial, que no pertenecen a la plantilla oficial, dedican más del 60% de su tiempo a tareas docentes; lo cual, probablemente, se deba al objeto para el cual han sido contratados (atender clases con exclusividad).

Cuando se observa el porcentaje de dedicación a la docencia respecto del total de horas de trabajo, discriminado según el nivel en el que dictan, esto se acentúa a medida que el nivel se complejiza: quienes dictan en el nivel de grado, las tareas docentes ocupan la proporción principal del tiempo, en cambio para quienes lo hacen en carreras de posgrado, el porcentaje de tiempo dedicado a la docencia es mínimo (alrededor del 95% dedica apenas hasta un 20% de su tiempo a labores docentes).

Asimismo, hay importantes diferencias entre la dedicación a la docencia y el nivel de formación que poseen los académicos. A medida que éste se incrementa, se

verifica una mayor proporción de académicos con baja dedicación a la docencia (por ejemplo, quienes poseen título de doctor apenas superan el 17% y los pos doctorados, el 8%). Es decir, el nivel de formación afecta el tiempo de dedicación a la docencia. *Cuanto mayor es el nivel de formación, se dedica en menor proporción de tiempo a las tareas de enseñanza respecto del total de trabajo académico-en particular hacia la investigación-*. Esto es casi una contradicción, si atendemos a la necesidad de que la formación de los docentes-en particular la de posgrado- sea transferida hacia los alumnos -de grado y de posgrado- y no se circunscriba solamente a las actividades de investigación.

Condiciones de trabajo

Cantidad de estudiantes que atienden los docentes: a nivel de grado, un tercio del total de docentes manifiesta tener hasta 50 alumnos por aula; un 38.1% dicta clases a cursos entre 50 a 150 estudiantes y un 27% en clases que superan los 150 alumnos. En el nivel de posgrado, los cursos no superan los 50 alumnos.

Actividades que realizan los docentes: la tarea docente implica, para prácticamente la totalidad de los académicos, el dictado de clases frente a grupos. Además, mayoritariamente, los docentes están involucrados en actividades de formación a distancia (87%); desarrollan materiales para cursos (65%); planes o programas de estudio (59%) y realizan tareas de orientación de alumnos más allá de las clases que dictan (63%). Menos del 10% de ellos dicta cursos fuera del país y un grupo aún menor dicta en idiomas diferentes al castellano. Lo cual demuestra el bajo nivel de internacionalización.

Exigencias institucionales respecto a la docencia: las universidades no establecen mayormente exigencias respecto de la docencia, con excepción de la cantidad de horas de clase que deben dictar, ya que ellas están definidas en los Estatutos, según la dedicación asignada. En cuanto a la cantidad de estudiantes por curso, si bien el 59 % de los docentes indica que las universidades no plantean exigencias, existe una regulación indirecta en cuanto a los mínimos de alumnos por clase, debajo de los cuales, los cursos no se abren o son reestructurados.

Evaluación de la tarea docente: casi el 90% de los académicos expresa que nadie evalúa su labor docente, pero a su vez, responden que son evaluados por pares, superiores, funcionarios, estudiantes o evaluadores externos, en porcentajes que se contradicen. Parece una práctica extendida la evaluación de los estudiantes (58%) y por colegas o autoridades del mismo departamento (45%) y, un ejercicio poco regular la evaluación por parte de colegas o auditores externos (12% y 14%) respectivamente.

Intereses de los académicos por la docencia y la investigación: el tiempo dedicado a la docencia tiene relación con la preferencia por ésta: el 77% de quienes prefieren hacer docencia, le dedican entre el 40 y el 100% del tiempo, mientras que –en el extremo opuesto- el 75% de quienes prefieren la investigación le dedica menos del 40% del tiempo a la docencia. En este sentido, se puede afirmar que el interés por la docencia incide positivamente en la proporción de tiempo que se le dedica dentro del total del trabajo académico. *Cuanto mayor es el interés por la docencia, se aprecia una mayor dedicación de tiempo.*

En síntesis:

El peso relativo del tiempo dedicado a la docencia respecto del total del trabajo académico (investigación, extensión, gestión u otras tareas) es también bajo: la mitad de no supera el 40% de dedicación y casi un tercio del total divide sus tareas académicas con las de docencia. La “dedicación a la docencia” –entendida como el porcentaje de horas dedicadas a la docencia respecto del total de horas académicas- se ve afectada por:

- El *nivel educativo de desempeño académico:* quienes se desempeñan en el nivel de grado ocupan la proporción principal de su tiempo en tareas docentes; en cambio, quienes lo hacen en carreras de posgrado dedican a la docencia un porcentaje de tiempo mínimo (alrededor del 95% dedican apenas hasta un 20% a labores docentes).
- La *cantidad de horas trabajadas* y el *tipo de dedicación:* tiende a dedicarse una menor proporción de tiempo a la docencia cuanto mayor es la cantidad de horas trabajadas. Los académicos de dedicación exclusiva presentan menores proporciones de dedicación a la docencia y los que trabajan a tiempo parcial, hacia mayor dedicación docente.

- El *nivel de formación*. Cuanto mayor es el nivel de formación de los académicos, mayor es la posibilidad de tener una menor dedicación docente.
- Los *intereses académicos*. El interés por la docencia incide positivamente en la proporción de tiempo que se le dedica en el total del trabajo académico: cuanto mayor es el interés por la docencia, se aprecia mayor dedicación a la docencia.

Asimismo, se observa que tanto el “cargo académico” como el “sexo” y la “antigüedad académica” no son factores diferenciadores de la tendencia general. Es decir que no afectan el grado de dedicación a la docencia de los académicos.

3.2 La carrera docente en las universidades nacionales

La “carrera docente o “carrera académica”, definida como “la posibilidad de acceso, permanencia y promoción de categorías de los docentes universitarios a través de los años en una institución universitaria” (Claverie, 2009). Se presenta como un proceso de preservación y mejoramiento de los docentes -como un sistema de formación y capacitación- apuntando a incrementar la calidad académica. Cabe diferenciar, entonces, la “*carrera docente pedagógica*” (en tanto formación pedagógica específica para dar clases en la universidad) de una “*carrera docente administrativa o burocrática*” (aquella representada por la promoción y permanencia en un cargo).

Históricamente, la profesión docente universitaria, se estructuró a partir de dos formas que, a su vez, responden a las concepciones sobre la universidad: el modelo de las “cátedras” (en su versión humboltiana o napoleónica) y el modelo departamental. En el modelo de las cátedras coexisten profesores regulares (con concursos para la renovación de cargo) y docentes con cargos de interinos o designados sin concurso.

En este modelo, predominante en las universidades nacionales, la carrera docente universitaria se compone por una serie de cargos organizados jerárquicamente, lo que implica una jerarquía de autoridad piramidal, encontrándose el profesor titular o el profesor a cargo de la cátedra en la cúspide y los auxiliares docentes en la base. En el caso del modelo departamental, intentando diferenciarse de la verticalidad y rigidez de la cátedra, presenta una estructura más colegial que individual. Tanto los docentes que se ubican en los puestos jerárquicamente más bajos como aquellos que lo hacen en los más altos, normalmente desempeñan funciones muy similares, aunque en muchos casos, se mantiene una organización vertical del trabajo. Las diferencias de prestigio residen en las calificaciones y el *expertise* que cada uno posee en función de su trayectoria académica dentro y fuera de la institución.

Es así, que el mercado de trabajo de los docentes universitarios del sector público puede describirse como:

Un mercado de trabajo interno, pues se caracteriza por un patrón de cargos más o menos permanentes, con puertas limitadas de acceso, carreras laborales y promoción dentro de la misma y salarios que se vinculan más con la jerarquía del puesto y en algún sentido la antigüedad que con la productividad individual (en términos de investigación y docencia); aunque la tendencia actual es revitalizar la productividad –en particular en la investigación– a través de esquemas de incentivos y promoción científica. (Fanelli, 2009, p 14)

Sin embargo, siguiendo el planteo de la autora citada, en los últimos años, esta caracterización se aleja bastante de la práctica concreta en las distintas universidades.

Se ha transformado a la profesión académica, fragmentándose más allá de la natural división que genera la pertenencia disciplinaria. La diferenciación ya no se da únicamente en las líneas clásicas que mostraban los modelos de cátedra o departamental, sino dentro del mismo cuerpo profesoral entre aquellos que tienen contratos estables y los inestables, la elite que publica en revistas científicas de reconocimiento nacional e internacional y los que se concentran en tareas de enseñanza e investigación o actualización, los que reciben plus salariales por su actividad con el sector productivo y los que no acceden a este espacio de negocios universitarios y entre los “cosmopolitas” que pertenecen a comunidades académicas internacionales y los “locales” que sólo se vinculan con otros académicos en su país o localidad. Este conjunto de procesos se expresan en la estructura ocupacional de los docentes universitarios y en el esquema de recompensas monetarias y simbólicas que perciben. (Fanelli, 2009, p. 16- 17)

3.2.1 La carrera docente en la legislación nacional

La Constitución de la Nación Argentina reconoce a las universidades nacionales como instituciones autónomas y autárquicas administrativamente. Esto significa que, “si bien no forman parte del sector de la administración pública nacional, son consideradas entidades públicas que dependen para su funcionamiento de fondos estatales. Por lo tanto, como organizaciones públicas, adoptan una forma particular en la relación de autonomía-dependencia que establecen con el Estado” (Claverie, 2009 p.6) En este contexto, quienes ejercen como académicos en las universidades públicas nacionales son considerados como empleados públicos, pero su profesión está regulada por los estatutos universitarios, en el contexto de una autonomía académica e institucional reconocido por la Constitución Nacional y la Ley de Educación Superior (LES). Por ello, “el estudio de la gestión de la profesión académica en las universidades nacionales de la Argentina es particularmente complejo. Demanda estudiar a los docentes universitarios como

empleados del Estado pero que, como tales, ejercen en instituciones que se auto-regulan y son autónomas”. (Claverie 2009, p 6)

La estructura ocupacional de los docentes universitarios -definida por los cargos y la distribución según categoría, dedicación horaria y tipo de contrato³- “es la manifestación de la operatoria de las instituciones y de las decisiones y comportamientos de los actores académicos” (Fanelli, 2009, p. 18). Dicha estructura se rige por un marco regulatorio general –la Ley de Educación Superior y el Decreto 1470/98,- y por los estatutos definidos por cada universidad -en el contexto de su autonomía institucional y académica- y las ordenanzas específicas que surgen de cada una de ellas.

En este sentido, el cuerpo académico se puede clasificar según *las categorías* -el puesto que el docente ocupe en la escala jerárquica y según *las dedicaciones*-la cantidad de horas de trabajo que formalmente corresponde según su designación-. Las categorías son: a) “profesores” y b) “auxiliares docentes”. Según el Decreto 1470/98, en la mayoría de las universidades, el cuerpo de profesores se organiza en: titulares, asociados y adjuntos; siendo la de profesor titular la más alta jerarquía. El cuerpo de auxiliares se organiza, a su vez, en: jefes de trabajos prácticos, ayudantes de primera (o ayudantes graduados) y ayudantes de segunda (o ayudantes alumnos). Los docentes son nombrados según las horas de trabajo que se asignen, es decir *la dedicación*, esta puede ser: a) exclusiva, b) semi-exclusiva, o c) simple. El decreto mencionado establece que la dedicación exclusiva exige 40 horas o más de trabajo semanal, la semi-exclusiva entre 20 y 22 horas y la simple entre 10 y 12. Y si bien las universidades son autónomas para determinar en sus estatutos la carga horaria exigida a cada dedicación, la mayoría tomó como parámetro general lo establecido en el Decreto 1470/98”. Además, según se establece en el régimen de incompatibilidades vigente, el máximo de horas de trabajo estipulado en la docencia universitaria no debe exceder las 50 horas.

En cuanto a las formas de contratación, como funcionarios de la universidad pueden considerarse a los profesores “ordinarios” y a los “interinos”. En este último caso, “los docentes y auxiliares interinos son aquellos que ocupan cargos en cualquier

³ Además, en la LES se estableció que las universidades fijan su régimen salarial y de administración del personal. “En efecto, ya en diciembre de 1994, anterior a la LES se había sancionado la ley de Presupuesto 24.447 que en su artículo 19 establecía que las universidades nacionales deberían fijar su régimen salarial y de administración de personal, asumiendo la función que le corresponde como “sector empleador” en el marco de las negociaciones colectivas con el Estado” (Fanelli, 2009)

categoría y dedicación, pero que no acceden a los mismos mediante el sistema de concursos sino que son propuestos o bien por el titular de una cátedra, o bien por las autoridades universitarias de forma transitoria, hasta que la universidad pueda realizar el llamado a concurso correspondiente al puesto que ocupa”. (Claverie, 2009, p 9)

La diferencia entre un profesor interino y uno contratado “por hora cátedra” - otra categoría que surge en los años 90- gozan del beneficio de la seguridad social y obra social y normalmente sus contratos se renuevan con una frecuencia anual. En generalmente, en los estatutos establecen que una designación interina no puede ser renovada por más de tres años consecutivos, pero esto en la práctica esto no sucede así.

También, existen profesores o auxiliares regulares que ejercen como “interinos *ad honorem*” en una categoría mayor a la que están contratados, sin tener la remuneración ni los beneficios de ser docente ordinario en esa categoría. Como se mencionó, otro tipo de designación docente es “por horas cátedra”: docentes contratados con la finalidad casi exclusiva del dictado de cursos de grado o posgrado específicos y por un tiempo determinado. Esta última modalidad es la predominante a nivel del posgrado.

En este contexto, también surgen nuevas figuras docentes: a la figura del docente “taxi” que suma puestos de baja dedicación en el sector público y en el sector privado, en particular en el nivel de posgrado; se suma los docentes de tiempo parcial, con contratos laborales a término o inestables y los que tienen puestos sin remuneración o *ad honorem*; en particular, esta situación afecta a los profesores noveles, aunque no es exclusivo de ese colectivo. (Fernández Lamarra, 2007, p. 16)

4. LA EVALUACIÓN DE LA FUNCION DOCENTE UNIVERSITARIA

La evaluación de la función docente universitaria –del profesorado- es un problema con importantes limitaciones, no sólo de índole teórico (diversidad de finalidades y carencia de un modelo de profesor ideal) sino de carácter práctico, ya que es difícil elegir la estrategia evaluativa adecuada puesto que su validez ha de establecerse indirectamente (por la carencia de un modelo teórico) (Tejedor, 2003, p. 8)

La evaluación de la actividad universitaria adquiere distintos sentidos y por tanto criterios: sea para analizar el funcionamiento de las unidades docentes (asignaturas, departamentos, centros, etc.), para la selección del profesorado cuando opta a un cargo o una plaza mediante *concurso/ oposición, habilitación o acreditación (evaluación sumativa o de certificación)*; para proporcionar información de la actividad docente (*evaluación formativa*) o para evaluar su eficiencia y así apoyar, o no, su promoción económica o profesional (*evaluación de certificación*). Esta situación,

Plantea una serie de interrogantes tales como *qué* se debe valorar, *quién* debe hacerlo y *cómo* debe hacerse (qué criterios, instrumentos y mecanismos deben regir el procedimiento). Últimamente, estas preguntas están cobrando especial relevancia debido a la creciente introducción, en el sistema universitario, de mecanismos para evaluar al profesor y la posibilidad de hacer repercutir los resultados de la evaluación en su economía y desarrollo profesional. (De Juan Herrero y otros, 2007, p. 156)

Como se ha señalado, uno de los problemas para la evaluación es la falta de acuerdos respecto a definiciones consensuadas sobre universidad, calidad y evaluación.

En el caso de la evaluación de la función docente universitaria se encuentra un panorama similar, ya que no hay acuerdos sobre qué se define como “un buen profesor” y sobre las finalidades de la universidad. Por eso, es necesario aclarar que se entiende como *la evaluación de función docente universitaria*, en el marco de la evaluación institucional de la universidad y diferenciarla de *la evaluación de la docencia y del desempeño del profesor*.

Como fue desarrollado en apartados anteriores, el docente ó profesor universitario, es una persona que se dedica a la enseñanza profesionalmente. También es un especialista en su campo disciplinar; un investigador (en tanto productor y transmisor de conocimientos); un gestor (de decisiones de gobierno y proyectos para el desarrollo institucional); un extensionista (en tanto desarrolla vínculos entre la universidad y la sociedad) y es miembro de una comunidad académica, lo que supone la aceptación “de conjunto específico de pautas, valores y actitudes que, de alguna manera, reflejan una determinada percepción de la realidad y caracterizan y dan sentido a una forma de vida” (García Valcárcel, A, 2001: 4). Este conjunto de dimensiones caracterizan la denominada “profesión académica”, siendo la docencia una de las funciones que se enmarca en la misma.

Es de señalar que, tanto la profesión académica en su conjunto como la función docente, en particular, poseen características específicas en relación con las actividades

que realiza cada docente, y de la historia y contexto de cada sistema e institución donde las desarrolla. Además, no todos los profesionales ejercen todas las funciones de la universidad pues depende de: el perfil de la institución, que puede estar centrada en la docencia, en la docencia e investigación, etc.; de las designaciones que poseen los docentes: dedicación, tiempo completo o parcial; de la propia formación e interés del docente: perfil académico y perfil profesional; la modalidad de contratación del profesor: por proyectos, por asignaturas, etc; del tipo de gestión de la institución, pública o privada; de la modalidad de enseñanza, presencial / a distancia; otros factores internos y externos que influyen en las responsabilidades asignadas. Es decir, es necesario atender a estas particularidades como determinantes a la hora de evaluar la función docente; de allí que, como se verá más adelante, es necesario contextualizar las evaluaciones, incluso las que se aplican de forma masiva.

El profesor ha de ser un conocedor de la disciplina que desarrolla, un especialista en el campo del saber, permanentemente abierto a la investigación y a la actualización del conocimiento. Pero ha de saber, también, qué es lo que sucede en el aula, cómo aprenden los alumnos, cómo se puede organizar para ello el espacio y el tiempo, qué estrategias de intervención pueden ser más oportunas en ese determinado contexto. El profesor, pues, no es sólo un experto conocedor de una disciplina sino un especialista en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica así como gestor de proyectos de innovación. (Santos Guerra, M, 1990, p 51)

La evaluación, por lo tanto, adquiere un significado distinto si se evalúa el docente en tanto su desempeño académico; la docencia como actividad de enseñanza o la función docente como una de las funciones que realiza un académico en la universidad.

En el caso de la *evaluación de desempeño*: se estaría evaluando al docente de manera individual en cuanto a su trayectoria académica, las investigaciones que realiza, los cursos de formación que dicta, las publicaciones, su antigüedad, entre otros aspectos.

Cuando se plantea la evaluación de la docencia, reducida ésta a la enseñanza en el aula (es decir, a lo observable en el aula) se centra en aspectos didácticos, dejando fuera otras actividades que el docente realiza para el desarrollo de la función docente.

En esta investigación, se propone otra mirada sobre la evaluación que involucra a todas las actividades que realiza el docente en la universidad en torno a la función docente. Esta evaluación que se ha denominado de la *función docente*, trasciende la

evaluación del desempeño y a la evaluación de la docencia como actividad centrada en la enseñanza, al concebir que “el quehacer docente no se limita al hecho de estar en clase con los alumnos sino que hay tareas que desarrollar antes (planificación de la enseñanza) y después del acto didáctico (evaluación o valoración de la enseñanza llevada a cabo y el aprendizaje conseguido)”. (García Valcárcel, 2001, p 8).

Las tareas de planificación y evaluación; selección de contenidos; elaboración de materiales didácticos; tutorías y seguimiento -entre otras- no siempre son consideradas en la evaluación. Pareciera que la docencia empieza y termina en el aula frente a los alumnos. Tampoco se atiende a actividades tales como la dirección de tesis, la formación de nuevos docentes, la innovación, la gestión relacionada con la docencia -en cuanto a la planificación de planes de estudio o carreras- y la investigación y producción didáctica relacionada directamente con la enseñanza. Menos aún, se da cuenta de los condicionantes sociales, políticos, organizativos y personales que influyen y determinan la función docente en la universidad.

A su vez, se propone una mirada más amplia de la evaluación institucional, que integre la función docente a otras funciones como la investigación, gestión y la extensión o transferencia, con el fin de mejorar la calidad institucional.

Cuando se evalúan las funciones del docente universitario se debería considerar que el docente es un “profesional académico”, que realizan múltiples y complejas funciones, entre las cuales se halla la función docente y la docencia (enseñanza) como parte de ésta. Las funciones que desde una universidad se asignan al profesor universitario -docencia, investigación, extensión y gestión-, y su evaluación deberían ser analizadas desde la concepción del mismo como: “un especialista de alto nivel dedicado a la enseñanza, a la investigación, a la gestión y a la extensión y, como un miembro de una comunidad académica” (García Valcárcel, A. 2001 p 16)

Con estas reflexiones no se descalifica la evaluación del desempeño y menos aún la evaluación de la docencia en tanto la enseñanza sino que se plantea la necesidad de clarificar el objeto de evaluación, ya que muchas veces surgen confusiones al respecto.

La evaluación de la docencia surge como una necesidad de conocer y reflexionar sobre la actividad docente universitaria, en tanto en la evaluación se promueven o exalta un modelo de profesor o forma de enseñar, sea de forma deliberada o no; al mismo tiempo, se asignan papeles específicos tanto a los profesores como a los estudiantes (Rueda y Díaz Barriga, F, 2000, p. 8).

En un principio, en el marco de un contexto signado por la concepción de *tecnológica y productivista* de la evaluación (que se traduce en un instrumento de control y de regulación, más que en la mejora pedagógica); la evaluación se centraba en la docencia, valorando únicamente la adquisición o no de conocimientos por parte de los alumnos –el “buen docente es aquel que logra una buena tasa de rendimiento”- es decir en el profesor de manera individual. En la actualidad el concepto se amplía pasando a considerarse la evaluación de la función docente como un elemento relevante para analizar la calidad de las instituciones educativas, resignificando el rol del profesor universitario como uno de los actores fundamentales sobre los que se apoya la calidad de la universidad - y, por tanto, la evaluación de la función docente universitaria como objeto de investigación cobra vital importancia-.

La evaluación de la función docente abarca la totalidad del quehacer institucional de un profesor en relación a las actividades que le son asignadas en su rol docente, incluyendo las distintas prácticas de gobierno y gestión, producción y distribución del conocimiento, concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje y el modo en que estas se articulan entre sí, lo que configuran el perfil de una determinada universidad (Vain, 1998, p. 13).

Determinar la calidad con la que se llevan adelante las distintas actividades docentes es esencial para realizar una variedad de recomendaciones y decisiones académicas y administrativas. También proporciona a los profesores una fuente de retroalimentación, que puede tener una influencia directa en su autoimagen y satisfacción profesional. “Permite, además, establecer un clima que proporciona información acerca del compromiso institucional hacia el mejoramiento profesional y la confianza que se tiene en que cada miembro del personal docente pueda hacer una contribución valiosa al logro de metas compartidas”. (Rueda, 2008, p. 27)

4.1 Enfoques y Actores

Los distintos enfoques que adquiere la evaluación de la función docente universitaria, se relacionan de manera directa con las funciones que se le otorgan y al posicionamiento de los distintos actores, lo que determina sus fines, procedimientos y usos/funciones.

Ricco (2001) desarrolla una serie de características propias sobre la evaluación y la evaluación de la función docente universitaria específicamente. La autora señala que una primera mirada sobre la evaluación es la denominada *tecnológica y productivista*, marcada por la eficiencia y la productividad, que posee como modelo de referencia la

empresa. En esta concepción la evaluación es concebida como instrumento de control y de regulación. Se sobrevalora la medida estadística analizándose los productos o resultados ignorándose los procesos, las especificidades y las complejidades institucionales. La mejora pedagógica no es una preocupación fundamental. En contraposición, una segunda mirada es la denominada *evaluación participativa*, que supone una reflexión colectiva de los miembros de una institución universitaria sobre la propia institución. Más que poner énfasis en los resultados, esta evaluación trata de contextualizar la acción de referencia en el medio socio económico, realzar la identidad del proyecto educativo y centrarse sobre la mejora de la institución.

En consonancia con las dos concepciones citadas se observa que, en materia de evaluación de la función docente universitaria, hay tres grandes tendencias: la primera *orientada a resultados* siendo la evaluación de la función docente universitaria como parte de la evaluación institucional, relacionada al control o rendición de cuentas⁴. La segunda, *la evaluación orientada a la formación* dónde la evaluación aparece como un proceso formativo sistemático y permanente, integrada a la actividad cotidiana de la enseñanza operando interior de las cátedras y contribuyendo a mejorarlas. Y una tercera tendencia está representada por *la evaluación de función docente relacionada con políticas institucionales para el desarrollo profesional de los docentes*, ya que se vincula con la carrera docente y su relación con el ingreso, formación, permanencia, promoción, incremento salarial, incentivos a la investigación, etc. En esta orientación podrían complementarse y conjugarse ambas concepciones de la evaluación, según el abordaje planteado en cada caso.

Autores (Darling Hammond, 1991; Mateo, 1996; Stronge, 1997; Valdes Veloz, 2000; Tejedor y García Valcárcel, 2001; Espinar, 2003; Rueda y Díaz Barriga, 2000; Rueda 2008) dan cuenta de la coexistencia de *diversos enfoques* en torno a la evaluación de la función docente universitaria. El enfoque denominado *tradicional*, que se realiza mediante un cuestionario en el que, en mayor o menor medida, se intenta obtener datos de determinadas dimensiones asociadas a la docencia. Otro enfoque, más actual, es el que establece *modelos de evaluación que parten de la autoevaluación* como un proceso *reflexivo y participativo* que permite describir y valorar la realidad, implicando a todos los docentes de cara a la mejora de la calidad. Esta manera de entender la evaluación

⁴ Este tipo de evaluación es efectuada, generalmente, por agencias de evaluación, por pares evaluadores externos a las instituciones, tomando de base las autoevaluaciones institucionales.

supone un añadido fundamental: la necesidad de involucrar al profesorado de forma activa y positiva en este proceso. Ambos enfoques reflejan, a su vez, dos puntos de vista también distintos: por un lado, la influencia docente en cuanto a la actividad docente en sí misma cuyo objetivo es la mejora y, por otro lado, como resultado de un ejercicio que las universidades realizan ya sea porque la contempla en su normativa o como una obligación impuesta de manera externa a la universidad.

Mientras que dentro de la misma institución, el hecho de realizar la evaluación denominada como tradicional, se puede haber convertido en una rutina, sin ninguna otra aplicación de haber cumplido con un requisito institucional relativo a la evaluación docente; la autoevaluación - dado el carácter de implicación de todos los agentes- puede, en teoría, servir más hacia el objetivo de evaluar la docencia como mejora. (Mateo, Escudero, De Miguel, Ginés y Rodríguez, 1996, pp. 73- 93)

Respecto a las *funciones* de la evaluación de la función docente, siguiendo el planteamiento de Valdés Veloz (2000 a) pueden agruparse en:

a. Función diagnóstica: la evaluación caracteriza la función docente en un período determinado -más allá de su desempeño en el aula- como una síntesis de sus principales aciertos y desaciertos, de modo que le sirva al propio docente y al resto de la comunidad educativa como guía para la toma de decisiones y acciones de mejora.

b. Función instructiva/educativa: el proceso de evaluación en sí mismo se transforma en aprendizaje cuando los actores involucrados pueden aprender del mismo e incorporan nuevas experiencias de aprendizaje laboral. En este caso, existe una importante relación entre los resultados de la evaluación y las motivaciones y actitudes de los docentes hacia el trabajo, a partir de que el profesor conoce cómo es percibido su trabajo por sus colegas, sus alumnos, otros miembros de la comunidad académica – educativa.

c. Función de desarrollo: Esta función se cumple si, como resultado del proceso evaluativo, se incrementa la madurez del evaluado y consecuentemente la relación intersíquica pasa a ser intrapsíquica. El docente se torna capaz de autoevaluar crítica y permanentemente su función, no teme a sus errores sino que aprende de ellos y conduce de manera más consciente su trabajo; sabe y comprende mejor todo lo que no sabe y necesita conocer. El carácter desarrollador de la evaluación se cumple cuando la misma contiene juicios sobre lo que debe lograr el docente para perfeccionar su trabajo futuro, sus características personales y para mejorar sus actividades.

En relación con los *momentos de evaluación*, la literatura especializada indica que suelen realizarse en tres momentos:

a) *Evaluación diagnóstica* es aquella que se realiza para valorar la naturaleza de los problemas actuales o posibles de presentarse.

b) *Evaluación ex - ante* se lleva a cabo antes de la aplicación práctica, supuestamente para evaluar la necesidad de actuar o establecer un punto de partida. Es cuando se planifican los diferentes diseños de acción, para determinar el grado de factibilidad en que podrán acercarse a los resultados esperados; objetivos a largo plazo, objetivos a mediano plazo y metas. Esta etapa coincide con las funciones instructiva y educativa.

c) *Evaluación ex – post* abarca la totalidad del período de intervención, dando especial atención a los procesos y resultados finales de la evaluación, con el fin de obtener información para emprender futuras acciones. Esta etapa coincide con la función de educación y desarrollo.

Más allá de su orientación, lo sustancial en la evaluación de la función docente universitaria es la mejora del profesorado y de la universidad. “Un sistema evaluativo de alta calidad deberá constituirse en el equilibrio dinámico entre la mejora de la calidad de la institución educativa y la mejora del profesorado”. (Mateo, 2000, p. 96)

A su vez, los posibles aportes y limitaciones de la evaluación de la función docente universitaria, pueden analizarse desde cada actor de la comunidad educativa: docentes, alumnos, autoridades institucionales, expertos y las agencias. Siguiendo a Fernández Lamarra y Coppola (2008)

a) *Los docentes* como gestores principales de la enseñanza, poseen una particular mirada acerca de las condiciones de trabajo, sus ideas y creencias sobre la enseñanza, sobre los alumnos, la universidad, el conocimiento, la ciencia, etc.; y sobre la docencia como función, que a veces aparece anónima o aparentemente desvinculada de su situación concreta en las evaluaciones. En este sentido, “la autoevaluación en el contexto de la carrera docente puede adquirir cierto grado de autocomplacencia, habida cuenta de las posibles consecuencias que esta podría tener en la estabilidad laboral y la escasa difusión de las prácticas autoevaluativas entre los docentes universitarios”. (Vain, 1998, p 14.)

b) *Los estudiantes* quienes son potenciales críticos de esta actividad ya que son los principales implicados por las consecuencias de la enseñanza y quienes establecen una relación cotidiana con el profesor, aunque limitada a un tiempo escaso de contacto. En este sentido, Vain (1998, p 16) señala que “será fundamental, para obtener datos

significativos de esta fuente, garantizar la confidencialidad de la información”. Como limitaciones pueden mencionarse: la ausencia de una cultura de la autoevaluación en el propio alumno (ausencia de evaluaciones formativas); la acentuada presencia de evaluaciones para la calificación/examen, la disparidad de niveles entre los ingresantes y los alumnos avanzados y el desconocimiento -en la mayoría de los casos- sobre las condiciones de trabajo de los docentes

c) Las autoridades institucionales por su doble rol como autoridad y como docente, son de vital importancia en los procesos de evaluación docente. Ya que comparten con los evaluados un mismo contexto, dando cuenta de lo procesual y de la historia institucional, así como un conocimiento más profundo sobre la realidad de la institución. Las autoridades poseen una percepción directa de los aspectos que deberán modificarse. Las limitaciones pueden darse, fundamentalmente en: estructuras organizativas verticales, con estilos de gestión autocráticos y de escasa participación, ya que la valoración estará muy sesgada por el sistema de organización y gestión que sustentan las autoridades de la institución.

d) Los expertos: la evaluación por pares, permite generar un marco de evaluación más amplio, que sitúe la actividad docente en relación con los planes estratégicos de la institución, aportar elementos de comparabilidad y prospectiva, desde una mirada externa. Si los expertos carecen de flexibilidad y disposición para interpretar el contexto en el cuál se desarrolla su intervención, y ajustan su mirada a sus propias categorías, la evaluación puede desarrollarse con un importante nivel potencial de arbitrariedad. Si por el contrario, “son permeables a escuchar las posturas de los actores y hábiles para descifrar lo oculto y lo invisible, pueden realizar aportes sustantivos, sacando provecho a su posición externa, que les posibilita estar menos involucrados con la institución y sus actores, así como tomar distancia para observar mejor”. (Vain, 1998, p. 19)

4.2 Modelos de evaluación de la función docente

Así como en la implementación de las evaluaciones subyacen conceptos de calidad, de política educativa y de definiciones sobre la evaluación, surgen también diferentes modelos de evaluación, en general referenciados a la evaluación docente o de desempeño docente. El concepto de función docente no tiene aún un correlato en un modelo de evaluación, siendo objeto de esta Tesis contribuir a la elaboración del

mismo. En este sentido, se realiza una breve descripción de los modelos de evaluación de la docencia que se implementan en mayor o menor medida, en las universidades nacionales, para luego hacer referencia al caso de la UBA.

Mateo, J.; Escudero, T.; De Miguel, M.; Mora, J. G. y Rodríguez Espinar, S. (1996) sugieren que, a la hora de implementar un modelo de evaluación de la función docente universitaria, se debe atender a: la *legitimidad* (la evaluación ha de realizarse marcada por los principios de la ética y la legalidad), *la utilidad* (el fin de la evaluación ha de ser la mejora de la actividad profesional del docente), *la factibilidad* (la evaluación ha de ser eficaz, eficiente, viable, útil y realista) y *la precisión* (la información recogida para realizar la evaluación ha de ser relevante, válida y fiable).

Como toda práctica social, las funciones o actividades de los profesores cambian, histórica y culturalmente de acuerdo con la diversidad de contextos en donde se realicen como señalan distintos autores (Schön, 1992 y Rogers y Freiberg, 1996) y conforme al enfoque de enseñanza que adopten (Marcelo, 1995). Cabe preguntarse entonces, si los enfoques de evaluación de la función docente universitaria que se implementan en las instituciones universitarias, responden a estos cambios y aportan “a la comprensión de los complejos procesos educativos que se construyen en el juego dialéctico de determinaciones ideológicas, epistemológicas, políticas, sociales, etc” (RIED, 2008, s/n). En este sentido, se recuerda que, todo modelo de evaluación implica una concepción de evaluación, criterios, estrategias, técnicas, propias y un enfoque que determinará la información a obtener y su aplicación.

4.2.1 Caracterización de los modelos de evaluación de la función docente universitaria

En un interesante trabajo, Bacharach (1989) identificó cuatro principios para la aplicación de un modelo de evaluación docente, que pone el énfasis en el desarrollo profesional de los profesores. Si bien se plantean a modo de dicotomías, se sostiene la necesaria complementariedad de las mismas.

- Evaluación basada en las capacidades y evaluación basada en el rendimiento

Esta dicotomía consiste en centrar el sistema de evaluación en la valoración de las capacidades que con más probabilidad pueden contribuir a un rendimiento eficaz, más que a medir el rendimiento en sí mismo. En el uso de una u otra evaluación se

ponen en juego concepciones implícitas tales como que la capacidad del profesor es una condición suficiente para garantizar el buen rendimiento (si se evalúa el rendimiento de sus resultados) o bien se asumen que la capacidad del profesor es una condición necesaria para que este tenga un buen rendimiento (si se evalúa directamente a los profesores sobre sus capacidades). En este sentido, se debería lograr un equilibrio entre la orientación de los sistemas de evaluación de profesores hacia los resultados y a las capacidades.

- Evaluación múltiple y evaluación uniforme

Esta dicotomía implica especificar criterios de evaluación múltiples que reflejen el estadio de desarrollo de un grupo de profesores en vez de formular un único grupo de criterios y luego aplicarlo uniformemente a todos ellos. En este sentido, la noción de desarrollo profesional debería abandonar la práctica de utilizar criterios idénticos para evaluar a profesores principiantes (noveles) y a quienes tienen mayor experiencia.

- Evaluaciones subjetivas y evaluaciones objetivas

Esta dicotomía reconoce la naturaleza subjetiva de la enseñanza, como práctica social y compleja. El proceso de evaluación del profesorado no es realizable a partir de la simple aplicación técnica de un conjunto de procedimientos definidos sino que deben dar cuenta de la subjetividad del profesor, considerando el contexto, las perspectivas de los actores y del evaluador, entre otras características.

- Evaluaciones formativas y evaluaciones sumativas

Esta dicotomía implica la utilización del sistema de evaluación como un proceso que implica la mejora del profesor desde un aprendizaje, en vez de un proceso formulado para producir un juicio de valor sobre el desempeño docente centrado en el control de la actividad, y no en el carácter formativo de todo proceso de evaluación.

Un enfoque que combine la evaluación sumativa con la formativa parecería ser lo más adecuado para ayudar a la toma de decisiones válidas y justificadas permitiendo, además, establecer procedimientos para la mejora educativa y la tarea docente, controlando la calidad de los mismos y de las instituciones. (Bacharach, 1989, s/p)

Siguiendo los trabajos de distintos autores (Valdés Veloz y Rueda, 2000; Martín-Kniep, 2001; Arbesú, 2004; Luna, Torquemada y Jiménez Moreno, 2008) y los distintos trabajos elaborados por los miembros de la Red de Evaluación de la Docencia (RIED) se presentan otros modelos de evaluación de la docencia.

4.2.2 Modelos centrados en el docente

- Modelo centrado en el perfil docente

Este modelo consiste en evaluar el desempeño docente de acuerdo a su grado de correlato con los rasgos y características, según un perfil previamente determinado, de lo que constituye un “profesor ideal”. Estas características se pueden establecer elaborando un perfil de las percepciones que tienen diferentes actores (alumnos, especialistas directivos, profesores) sobre lo que es un “buen profesor”, para destacar rasgos importantes de los profesores que están relacionados con los logros de sus alumnos. Establecido el perfil se elaboran cuestionarios que se pueden aplicar a manera de autoevaluación, mediante un evaluador externo que entrevista los profesores y la consulta a los alumnos, directivos, padres, etc. La participación y consenso de los diferentes grupos de actores educativos en la conformación del perfil del profesor ideal es un rasgo positivo de este modelo. Sin embargo, en función de la cantidad de definiciones sobre el “profesor ideal”, “el buen docente” y la carga subjetiva que de ellas se desprenden, esta tarea es sumamente compleja.

- Modelo centrado en los resultados obtenidos

Este modelo supone que para evaluar a los docentes, se debe atender lo que acontece a los alumnos como consecuencia de lo que el profesor hace. Es decir, se evalúa al docente mediante los resultados de la evaluación de los aprendizajes, la tasa de graduación, la tasa de repitencia, etc. Es decir, sobre los resultados alcanzados por sus alumnos. Esto conlleva el riesgo de descuidar aspectos del proceso de enseñanza - aprendizaje, que es en última instancia uno de los determinantes de la calidad de los productos de la educación. Por otra parte, es cuestionable considerar al profesor como responsable absoluto del éxito de sus alumnos, pues los resultados que obtienen los alumnos son producto de múltiples factores, uno de los cuales es el docente.

- Modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula

“Este modelo ha predominado desde la década de los años sesenta, empleando pautas de observación, tablas de interacción o diferentes escalas de medida del comportamiento docente”. (Valdés Veloz, 2000^a, p. 16). Desde este modelo se propone que la evaluación del docente se realice identificando los comportamientos del profesor en el aula –como la creación de un ambiente favorable para los aprendizajes-, ya que los mismos se consideran relacionados con los logros de los alumnos.

- Modelo de la práctica reflexiva.

Se trata de una evaluación para la mejora del cuerpo docente. Se fundamenta en una concepción de la enseñanza como “una secuencia de episodios de encontrar y resolver problemas, en la cual las capacidades de los profesores crecen continuamente mientras enfrentan, definen y resuelven problemas prácticos” Schön (1992, 25). Este modelo se asienta en un proceso de “reflexión en la acción”, siendo la evaluación una retroalimentación para el docente y una fuente de información para la planificación de actividades futuras y para la mejora. Este tipo de evaluación se relaciona con promover juicios de valor, comprensivos de una realidad, con la acción y participación del profesorado en el diseño y desarrollo de la tarea educativa desde su dimensión profesionalizante. Para ello, la acción e implicación de los participantes necesita de la indagación y de la innovación. “La indagación es la base de acción y fundamentación de los datos que sintetiza y acota la realidad a juzgar. La innovación proyecta y da razón de ser a la evaluación” (Valdés Veloz, 2000 b, p. 18)

-Modelo de autoevaluación

El modelo de autoevaluación docente es generalmente utilizado como un complemento de otros modelos de evaluación. Este modelo se asienta en la idea de que la reflexión del docente sobre su propia actividad, le permitirá una mejora en su práctica. La autoevaluación permite conocer la percepción del profesor sobre su propia práctica, su postura dentro de la disciplina que ejerce, las dificultades que encuentra en su tarea, las metas que pretende alcanzar, entre otras cuestiones. En general, este modelo es utilizado con fines formativos, aunque puede utilizarse a otros fines por la gran cantidad de información que aporta.

Desde lo metodológico, la autoevaluación suele desarrollarse por medio de informes libres, planillas preestablecidas, planillas, cuestionarios o listas de cotejo. “La ventaja de utilizar cuestionarios o listas de cotejo es que se puede acotar el alcance y la

información de la evaluación, permitiendo también comparaciones entre profesores, lo cual difícilmente puede suceder con el uso de información cualitativa obtenida con un informe libre”. (Jiménez Moreno, 2008, s/p). Pero, presenta diversas desventajas que pueden limitar su uso: si los objetivos de la evaluación no son claros o no se orientan a la formación, los docentes pueden completar las autoevaluaciones para “cumplir” formalidades o para complacer a las autoridades. Se requiere la existencia de una cultura de evaluación que sea compartida por todos los actores educativos, a fin de disminuir el sesgo en su uso. “La autoevaluación debe ser complementada con otro modelo con el fin de evitar posibles sesgos, sobre todo si se pretende utilizar con fines sumativos o de control” (Jiménez Moreno, 2008, s/p).

-Modelo de evaluación a través de portafolio/carpeta docente

“El portafolio para la evaluación de la docencia es una herramienta que reúne de manera intencional una serie de trabajos y reflexiones con el objeto de evaluar al docente en un periodo determinado” (Arbesú, 2004). El uso de portafolio para evaluar el desempeño docente “permite conocer los recursos con los cuales el docente enseña y las habilidades que no necesariamente se ven reflejadas en el aula.” (Martin-Kniep, 2001) y dar cuenta de muchas de las dimensiones no siempre observables de la actividad docente, ya que un portafolio se reúne distintas evidencias, las reflexiones y el pensamiento del docente detrás del trabajo en las clases.

El portafolio es un modelo donde el docente es el informante de los productos relacionados con su ejercicio, aunque en ocasiones se pueden incluir evidencias de otras fuentes (opiniones de alumnos y colegas, etc). Es bastante completo, ya que puede comprender autoevaluaciones, expectativas actuales y metas futuras del profesor (Martin-Kniep, 2001).

Suele utilizarse con fines diagnósticos, formativos y sumativos; aunque para que el portafolio sea efectivo debe de contar con evidencia que refleje la experiencia del docente con respecto a su enseñanza (planificaciones, material de apoyo utilizado en el aula, material didáctico elaborado); información sobre sus estudiantes (ejemplos de evaluación del aprendizaje o distintas producciones realizados por éstos); reflexiones sobre su labor de enseñanza (concepción de educación, percepción sobre sus estudiantes); así como publicaciones, reconocimientos, constancias de actualización disciplinar y pedagógica. Es un modelo de relativa facilidad de institucionalización y es

el de menor implicancia política. Pero, al igual que el modelo de autoevaluación, se sugiere su utilización en conjunto con otros métodos.

El modelo de evaluación a través del portafolio tiene ventajas relevantes en su implementación tales como la flexibilidad en su contenido, integrando elementos como auto evaluación, opinión de alumnos y evaluación a través de pares. Además, favorece retroalimentar el trabajo del profesor y el conocimiento de aspectos del desempeño del docente no sólo como profesor sino también como investigador. Pero tiene algunas desventajas. Implica la existencia de un equipo de trabajo con formación específica para la revisión de los portafolios, lo que implica un gasto y esfuerzo considerable por parte de la institución. Requiere que los docentes guarden todas las evidencias posibles, cuando generalmente en la práctica esto no sucede.

4.2.3 Modelos centrados en distintos agentes evaluadores

- Modelo basado en la opinión de los alumnos

Este es uno de los modelos más difundidos en las universidades (incluso la UBA mediante la Resolución CS N° 1648/91 dispone la implementación de encuestas para la evaluación de los docentes). El modelo parte de la idea de que los estudiantes son una de las mejores fuentes de información del proceso de enseñanza y de aprendizaje y del cumplimiento de objetivos académicos por parte del profesor. Se basa fundamentalmente en la conceptualización de “buena docencia o buen docente” que la universidad o un programa educativo tengan establecido, en función de comportamientos que puedan ser observados en las clases. La metodología a utilizar dependerá de factores como la infraestructura, el número de profesores a evaluar y el objetivo de la evaluación, ya que cada metodología proporciona diversos análisis de datos y alcance de la información. En general, se utilizan cuestionarios de opinión, anónimos, estructurados; que suelen ser implementados al finalizar la cursada de una materia y/o carrera. La opinión de los alumnos puede relevarse complementando estrategias cuantitativas (a través de cuestionarios) y cualitativas (a través de entrevistas o grupos focales).

Las encuestas permiten tener resultados sobre el desempeño docente en poco tiempo; y permiten realizar comparaciones del desempeño de un profesor a través del tiempo, así como entre profesores. La utilidad para el docente y para la institución, al retroalimentar el trabajo dentro del aula; analizar la consistencia de los juicios de los

alumnos a través del tiempo y entre grupos hacia un mismo profesor, hace de éste un modelo confiable. (Jiménez Moreno, 2008, s/p)

Sin embargo, es un modelo controvertido, ya que como señala Luna y Torquemada (2008, s/p) “mientras se puede afirmar que los alumnos son los mejores jueces del desempeño de sus profesores, existe la idea que los estudiantes no tienen la madurez suficiente para llevar a cabo juicios de valor objetivos sobre el desempeño de sus docentes”. Además, se debe considerar que la evaluación por cuestionarios da cuenta de una realidad de manera parcial, sin reflejar la complejidad de la función docente.

Los alumnos no conocen el total de las actividades que un docente realiza antes, durante y después de la clase; no son expertos en la disciplina, por lo cual no tienen la capacidad para juzgar metodologías de enseñanza para una disciplina en particular; se les dificulta tener una visión fuera de su propia experiencia y por tanto, pueden tener limitaciones de conceptualización sobre los atributos de desempeño docente; los juicios están influenciados por el interés así como por la dificultad de la asignatura o la reputación del profesor, y no siempre diferencian el “profesor carismático” de un “buen docente”. (Jiménez Moreno, 2008, s/p).

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

-Modelo de evaluación a través de pares

El modelo de evaluación de los docentes a través de pares es el procedimiento mediante el cual docentes de una misma universidad o externos a ella, juzgan el desempeño de otros profesores. Este tipo de evaluación se asienta en el hecho que los pares son expertos en el campo docente, así como en la disciplina en la que el profesor ejerce su actividad, lo cual “da la pauta a una evaluación basada en la experiencia profesional de profesores que se desenvuelven en la misma área de conocimientos que el evaluado” (Jiménez Moreno, 2008, s/p). Pero, también es importante que los pares tengan experiencia en evaluación, lo cual facilita el proceso. Este modelo puede ser utilizado con distintos propósitos: de diagnóstico; para la contratación del personal docente; con objetivos formativos para fortalecer el trabajo académico y con fines sumativos, asignando reconocimientos y otorgando estímulos a la actividad académica.

Este tipo de evaluación suele realizarse a través de comisiones encargadas de la revisión de instrumentos de evaluación del docente; observando las clases y/o analizando portafolios o a partir de una revisión documental; o bien a través de entrevistas.

Cuando se realizan observaciones de las clases del profesor por medio de pares también deben establecerse previamente criterios de desempeño docente dentro del aula - estableciendo un perfil de desempeño docente-, recordando que como en todo proceso evaluativo, el profesor debe recibir una retroalimentación oportuna sobre su desempeño en el aula. Cuando se utiliza entrevista se puede obtener información que no es necesariamente observable a través de documentos o dentro del salón de clases. Sin embargo, suele utilizarse de forma complementaria a la revisión documental, sobre todo cuando la evaluación se realiza con fines diagnósticos y sumativos. (Jiménez Moreno, 2008, s/p).

Este modelo es de relativa facilidad en su implementación, sobre todo en la metodología de observación de clases. Al contar con la mirada de expertos en docencia y en los campos de disciplinares, se puede brindar una interesante retroalimentación sobre la pertinencia del uso de métodos didácticos para una determinada disciplina, etc. El par comprende y conoce las implicaciones y complejidad de la función docente en una universidad y del campo de conocimiento, en particular. “Cuando los objetivos de la evaluación son claros entre la comunidad docente, este modelo aporta en la mejora de relaciones entre agentes educativos” (Jiménez Moreno, 2008, s/p).

Sin embargo, el modelo tiene desventajas a las que hay que atender. Si la comunidad educativa no está en condiciones para ser evaluada, se corre el riesgo de que existan implicancias políticas importantes: pueden existir problemas si el evaluado guarda alguna relación con un miembro del comité evaluador; puede haber conflictos políticos e intereses contrapuestos entre docentes y los pares evaluadores. La evaluación por pares requiere, además de una clara definición del perfil del “buen docente”, una gran sensibilización de la comunidad académica para evitar conflictos.

Como menciona Mateo (1996) es aconsejable el uso combinado de modelos de evaluación –autoevaluaciones, evaluaciones por pares, etc) y de técnicas distintas (observación, análisis de materiales) ya que se podrá enriquecer tanto el proceso de evaluación en sí como la información obtenida del mismo. Es menester considerar las particularidades de los docentes que son evaluados así como la necesaria contextualización de los datos e informaciones resultantes.

Los modelos de evaluación de la docencia presentan diversas cualidades orientadas a la evaluación del desempeño docente que le dan ventajas a cada uno de ellos sobre el resto en su implementación y utilidad. Sin embargo, cada uno tiene diversas limitantes en su naturaleza. Esta situación ha fomentado que ningún modelo en particular sea utilizado como forma única de acercamiento al complejo fenómeno del desempeño docente... El análisis contextual que se efectúe permitirá valorar la pertinencia de algún modelo en particular, teniendo siempre presente las ventajas y limitantes de cada uno de ellos y sin olvidar que las deficiencias de un modelo pueden ser disminuidas por las ventajas de otro. (Jiménez Moreno, 2008)

5. LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES: CARACTERIZACIÓN

El 12 de agosto del año 1821 se crea la Universidad de Buenos Aires (UBA). En 1865, se redactó el reglamento Universitario que acordaba la organización de la UBA como federación de facultades e instituía el concurso docente como forma de provisión de las cátedras. Es en el año 1873, que se acordó la organización de la Universidad en Facultades, organización que aún sigue vigente. El actual Estatuto contiene las modificaciones aprobadas por la Asamblea Universitaria el 22 de julio y el 11 de noviembre de 1960, vigentes desde el 7 de agosto y el 16 de diciembre de ese año, y las aprobadas por el Ministerio de Educación y Justicia de acuerdo con lo establecido por el art. 6º inc. a) de la ley 23.068. Con el retorno de la democracia, fue puesto en vigencia nuevamente por el Decreto 154/83, ratificado por ley 23.068.

Como se define en las bases del Estatuto, “la Universidad de Buenos Aires es una entidad de derecho público que tiene como fines la promoción, la difusión y la preservación de la cultura. Cumple este propósito en contacto directo permanente con el pensamiento universal y presta particular atención a los problemas argentinos”. Desde el mismo, se sostiene los principios emanados de la Reforma del 18: gratuidad, ingreso irrestricto, autonomía del Estado, autarquía administrativa -financiera, libertad de cátedra y el concurso docente como mecanismo de provisión y renovación de cátedras (ingreso y promoción a la función docente y a la investigación). El gobierno de la Universidad lo constituyen los siguientes órganos: La Asamblea Universitaria; el Consejo Superior; el Rector; los Consejos Directivos y los Decanos.

Respecto a la organización de la Universidad, en el Título I, Capítulo I del Estatuto, se define a las Facultades como las unidades administrativas y de gobierno que

agrupan, cada una, varias escuelas y/o departamentos y/o institutos. Las escuelas son las unidades docentes para distintas carreras profesionales y dependen de una Facultad o directamente de la Universidad. En las Facultades o bien en las escuelas, las materias similares o afines pueden agruparse en departamentos que son unidades funcionales docentes. Este agrupamiento también se puede hacer entre las cátedras de materias similares y afines de distintas Facultades.

En la actualidad la UBA se organiza en 13 Facultades y el Ciclo Básico Común. Su oferta académica se compone de: 105 carreras de grado; 3 programas de pos doctorado, 13 doctorados, 94 maestrías y 219 carreras de especialización. Cuenta con 14 museos, 6 hospitales y centros asistenciales, 36 laboratorios y 3 establecimientos de educación media. Según datos de Rectorado, al año 2010, la UBA cuenta con 328.000 alumnos y desarrollan su trabajo 28.943 docentes y 12.109 no docentes.

5.1 La relación de la UBA con la CONEAU

La relación entre la UBA y la CONEAU, en relación al tema de la evaluación y acreditación de carreras, está enmarcada en numerosas tensiones y conflictos que surgen con la sanción e implementación de la Ley de Educación Superior (LES). En este marco, la UBA se posicionó en contra de la misma y en contra de la existencia de un organismo externo que pudiera evaluar a las universidades nacionales (CONEAU), argumentando que esto atenta contra la autonomía de las universidades nacionales consagrada en la Constitución Nacional.

Esta postura se plasmó en la demanda que realiza la UBA, que se sustancia y que obtiene un fallo favorable para la Universidad sobre los siguientes aspectos: que el Ministerio de Educación pueda revisar los estatutos; los artículos 42 y 43 de la LES (sobre la carga horaria mínima que deben tener las carreras y sobre aquellas autorizaciones que debe efectuar la CONEAU para las carreras que comprometan el interés público), sobre el tema de la evaluación, ingresos, regularidad, el ingreso a la carrera académica, sobre los órganos de gobierno, sobre el arancel.

Estos reclamos se inscriben dentro de la política de confrontación de la UBA con el Estado Nacional, porque el artículo 59, inciso c de la Ley de Educación Superior –si bien no dice que las universidades arancelarán– dice que las universidades podrán cobrar tasas, sobre el artículo 7 que expresa la posibilidad de que personas que no tienen el secundario terminado puedan acceder a la universidad, y sobre la posibilidad de que el Estado pueda definir el sistema universitario y las relaciones al interior del sistema universitario. Finochiaro, A (2004, p 4)

Además, siguiendo al autor mencionado, éste señala que el fallo denominado “Marinelli” (por el apellido del juez de la causa), expresa que a las universidades les compete todo aquello que se deriva de la materia académica, de la autarquía y del autogobierno, pero que al Congreso de la Nación le corresponde el marco legal atinente a las normas de organización institucional de las universidades estatales. “Por lo que declara inconstitucional en este fallo, el tema de la carga horaria mínima, el tema de la regularidad, el tema del ingreso y de la acreditación de las profesiones reguladas por el Estado. Todo lo demás, se declara constitucional” (Finochiaro, A 2004, p5)

La postura de “resistencia y confrontación” respecto a la CONEAU, se hizo explícita a través de distintos comunicados del Consejo Superior de la UBA y con la elaboración de distintas normativas que abordaban el tema de la evaluación en la Universidad. Sin embargo, en el transcurso de un año la UBA negoció con el Ministerio de Educación los parámetros sobre los acepta ser evaluada. Este “cambio”, expresa Finochiaro, A (2004, p 7) “se debió posiblemente a que, desde las Facultades, los decanos presionaron fuertemente al rector para realizar la presentación de carreras de grado y de posgrado ante CONEAU⁵”. En el caso de grado, las primeras carreras que se presentaron han sido las de Ingeniería y Agronomía, y en posgrado, las del área de básica y aplicadas. En la actualidad, se han presentado las carreras de Medicina, Veterinaria y otras carreras de grado que han sido convocadas por la CONEAU, y un importante número de posgrados. Esto posiblemente se deba, a que la acreditación de carreras permitía competir en el mercado y otorga prestigio al ser evaluada por pares. También, un factor que pudo haber incidido en el cambio de postura ha sido la presentación masiva de carreras por parte de las universidades nacionales, la presión de los colegios profesionales –cuyos miembros son también profesores de la UBA-.

5.2 La carrera docente en la UBA

Respecto al personal docente, en el Estatuto de la UBA, Capítulo VIII, se especifica que “la Universidad estimula las vocaciones de investigación de sus graduados y *establece planes generales para la carrera docente, con miras a incorporar a sus cuadros de enseñanza a los graduados que tienen aptitud para ello,*

⁵ Si bien esta afirmación no es posible demostrar empíricamente, de conversaciones informales con distintos actores que eran representantes en los Consejos Directivos y Superior de la UBA en ese entonces, surge que un denominador común fue la presión ejercida por los decanos para el cambio de postura sobre la presentación de carreras de CONEAU.

ofreciéndoles condiciones de seguridad y posibilidades de perfeccionamiento. (art. 23) .

En el Título II (Del personal docente y de investigación) se especifican las particularidades de los docentes de la UBA, en tanto se definen alcances o tareas, régimen de dedicación, categorías así como la modalidad de ingreso y promoción de la carrera docente.

En el Cap. I (art. 25) se establece que se compone de profesores y auxiliares docentes. Y que “son tareas específicas del personal docente la enseñanza, la creación intelectual y, eventualmente, la extensión universitaria y la participación en el gobierno de la Universidad y de las Facultades en conformidad con lo que prescribe el presente Estatuto. En cuanto al régimen de los profesores y de los auxiliares, en el art. 27 se expresa que serán: de dedicación exclusiva, de dedicación semiexclusiva o de dedicación parcial; y que la Universidad tiende a que la dedicación exclusiva y la dedicación semiexclusiva sean el régimen normal de trabajo del personal docente.

En cuanto a los *docentes con dedicación exclusiva* no pueden realizar tareas rentadas fuera de las universitarias, salvo las excepciones que explícitamente autorice la reglamentación que dicte el Consejo Superior, sobre la base de que tales excepciones no deben perturbar las tareas específicas de los docentes con dedicación exclusiva. (art 28).

En el caso del régimen de *dedicación semiexclusiva* se aplica en las disciplinas que, por su índole, requieren un régimen similar al previsto en el artículo anterior, pero menos restrictivo que el de la dedicación exclusiva (art. 29). En el art. 30, se expresa que el *régimen de dedicación parcial* se reserva para quienes, por la índole de su profesión, desarrollan sus investigaciones y su práctica profesional fuera de la Universidad.

Respecto a los nombramientos y categorías, en el art. 32, se indica que: “los profesores y los auxiliares docentes pueden ser designados con la sola fijación de su categoría e indicando la asignatura para la que son nombrados o bien con una designación común para un grupo de asignaturas sin especificación de cursos. El régimen sólo se indica en los casos de nombramiento de personal docente de dedicación exclusiva”. Y, en el caso en que “los profesores que demuestran capacidad sobresaliente en la actividad científica y se hallan dedicados a una investigación de importancia especial, pueden ser eximidos por los Consejos Directivos de las Facultades, del dictado de cursos” (art 33)

Respecto a las categorías docentes, en el Capítulo II art. 34, se explicita que los profesores de la Universidad de Buenos Aires son de las siguientes categorías⁶:

1°. *Profesores regulares.*

a) Titulares plenarios, titulares y asociados;

b) Adjuntos.

2°. *Profesores consultos.*

3°. Profesores contratados e invitados.

4°. Profesores eméritos y honorarios.

Asimismo, en el art. 36 se define que “los profesores regulares constituyen el principal núcleo de la enseñanza e investigación dentro de la Universidad, participan de su gobierno en la forma en que lo establece el presente Estatuto y sobre ellos recae la responsabilidad del cumplimiento de los fines de la Universidad”.

En cuanto a los *auxiliares docentes*, en el Capítulo III, art 65, se expresan las categorías a las que pertenecen: *a) jefe de trabajos prácticos; b) ayudantes primeros; y,*

⁶ En el Estatuto (art. 41) se expresa que: “los *profesores titulares plenarios* constituyen la más alta jerarquía universitaria. Para ser profesor titular plenario se requiere haber acreditado capacidad sobresaliente en la formación de discípulos y ser autor de publicaciones o trabajos que constituyan aportes positivos a la respectiva disciplina. El Consejo Superior de la Universidad reglamentará las obligaciones y los derechos de los profesores titulares plenarios”. Los mismos son nombrados por concurso, y deben acogerse al régimen de dedicación exclusiva o al de dedicación semiexclusiva (art 42). Las designaciones de profesores titulares plenarios se hacen con carácter de permanentes y debe elevar cada cinco años un informe de la labor que desarrolló en ese lapso (art. 43) Los *profesores asociados* constituyen la jerarquía académica que sigue inmediatamente a la de los profesores titulares (art. 44 bis) El *Profesor consulto* colabora en el dictado de cursos especiales para alumnos y graduados y continúa en sus tareas de investigación, todo con acuerdo del Consejo Directivo. (art. 52). En el art. 54, se menciona que: “los *profesores contratados* y los *profesores invitados* son los profesores o investigadores de distinta categoría que cada Facultad puede invitar o contratar por el lapso que en cada caso se estipulen. Los profesores o investigadores contratados o invitados lo serán de la categoría adecuada a las tareas que estime necesarias la respectiva Facultad. La Facultad, para efectuar el contrato o la invitación correspondiente, necesita hacerlo con la aprobación de dos tercios de los miembros de su Consejo Directivo. Además, se requiere la autorización del Consejo Superior en petición fundada por la Facultad”.

Los *profesores extraordinarios* son nombrados por el Consejo Superior de la Universidad. Son de dos categorías: *eméritos* y *honorarios*. (Art. 55). En el art. 56 se define que el *Profesor emérito* es el profesor titular plenario o profesor titular que ha llegado a la edad de sesenta y cinco años y a quien, en virtud de haber revelado condiciones extraordinarias tanto en la docencia como en la investigación, lo propone para esa categoría el Consejo Directivo de la respectiva Facultad por el voto unánime de sus componentes. En el caso de los *profesores honorarios* son personalidades eminentes en el campo intelectual o artístico, ya sea del país o del extranjero, a quienes la Universidad honra especialmente con esa designación (art 58).

Por otra parte, los *docentes autorizados* colaboran con los profesores en las tareas universitarias y el título de docente autorizado es otorgado por el Consejo Superior a quienes hayan completado la carrera docente de acuerdo con la reglamentación de cada Facultad (art. 60). También existe la categoría de *docente libre*, como se enuncia en el art. 63: “son las personas autorizadas por el Consejo Directivo de una Facultad a dictar cursos nuevos o paralelos a los ya existentes. La autorización se otorga a pedido de los interesados o de miembros de la Facultad, en las condiciones y por el lapso que reglamenten los Consejos Directivos de las Facultades”.

c) *ayudantes segundos*. Este colectivo debe seguir la carrera docente definida en el Estatuto. En las Facultades con estructura departamental pueden ser designados con la sola mención del departamento y luego asignados a los profesores con quienes deberán colaborar, sobre la base de la reglamentación que dicte cada Facultad.

También se menciona en el Estatuto, la existencia de docentes invitados o contratados (art 54); docentes autorizados, que son aquellos que han realizado y aprobado la carrera docente (art 60) y docentes libres (art. 63). En ambos casos, con carácter ad honorem, colaboran en la enseñanza.

Cabe mencionar que los profesores pueden ser sometidos a juicio académico (art. 64). Para que el juicio se promueva se requiere acusación fundada de profesores, graduados o alumnos, en conformidad con la reglamentación que dicte el Consejo Superior de la Universidad. Son causales de procesos conducentes a la cesantía de un profesor titular: *el incumplimiento de las obligaciones docentes; la incompetencia científica o didáctica; la falta de honestidad intelectual; la participación en actos que afecten a la dignidad y a la ética universitarias; y haber sido pasible de sanciones por parte de la justicia ordinaria, que afecten a su buen nombre y honor.*

La normativa específica de la UBA es la siguiente:

a) *Reglamento para docentes auxiliares docentes (Resolución CS 2036/87).*

En el mismo se aprueba el Reglamento para la provisión de cargos de auxiliares docentes en el ámbito de la Universidad. En su Anexo se menciona que, las designaciones de jefe de trabajos prácticos y ayudantes primeros, tendrán una duración de 3 años y las de ayudantes segundo hasta un máximo de dos 2 años. El ingreso de los auxiliares docentes se efectuará por concursos, convocados por grupos de asignaturas o áreas departamentales, según lo determine cada Facultad. Asimismo, se especifica la composición y requisitos para los concursos⁷.

⁷ Los jurados estarán compuestos por al menos 3 docentes regulares con mayoría de profesores del área respectiva y serán designados por el Consejo Directivo a propuesta del Decano e intervención previa de los Departamentos respectivos. Deberán invitarse a los claustros de estudiantes y de graduados a enviar a los veedores que participarán de las reuniones del jurado. Asimismo, los integrantes del jurado y/o aspirantes podrán ser recusados por escrito, con causa fundada. Se establece que el dictamen del jurado deberá estar fundado, conteniendo cuando corresponda la valoración y examen comparativo de los rubros siguientes: antecedentes docentes y científicos y profesionales; prueba de oposición; calificaciones, títulos, estudios y otros antecedentes. Se incluye también, *las encuestas oficialmente puestas en práctica por los Consejos Directivos a nivel de alumnos y docentes sobre las características y los resultados obtenidos en el dictado y cursado de cada materia* (según texto de la Res. (CS) 6393/97). Sin embargo,

b) El Régimen de dedicaciones semi exclusiva y parcial (Resolución CS 2318/92)

Esta reglamentación rige para todos los docentes de la Universidad tanto regulares como interinos y docentes autorizados sean ellos rentados o *ad-honorem*.

En la misma se pautan los requisitos mínimos que deben cumplimentar los regímenes de dedicación semiexclusiva y de dedicación parcial, de acuerdo con el art. 31 del Estatuto Universitario. Se establece que la dedicación parcial deberá ser desarrollada durante no menos de diez (10) horas semanales de labor (según Res. (CS) 1004/94) y que, en el caso de los docentes de regulares con regímenes de dedicación exclusiva y de semiexclusiva presentarán cada dos (2) años una reseña⁸ del trabajo realizado y que los docentes interinos incorporados a esos regímenes la presentarán anualmente.

El en Art 2 se disponen los requisitos⁹ que se consideran para el ingreso al régimen de dedicación exclusiva. Con respecto al ingreso al régimen de dedicación semiexclusiva se considerarán los mismos requisitos que en la dedicación anterior pero se debe presentar un plan de tareas de docencia, investigación y extensión, de acuerdo con las necesidades y características que fije cada unidad académica. Asimismo, se establece en el art. 4º que en ningún caso el docente podrá acumular más de: 2 cargos de dedicación semiexclusiva, o 1 cargo de dedicación semiexclusiva y 2 cargos de dedicación parcial, o 5 cargos de dedicación parcial (aunque se menciona algunas situaciones de excepcionalidad de la incompatibilidad de cargos citada). En consonancia con la norma nacional de incompatibilidades, los docentes de la UBA no podrán acumular -en la Universidad- cargos rentados de todo tipo cuyo cumplimiento exceda las cincuenta (50) horas semanales de trabajo. Aunque el máximo de horas estipulado

como se verá más adelante, la norma que dispone la implementación de estas encuestas no se cumple en la mayoría de las unidades académicas.

⁸ La reseña contemplará los aspectos siguientes: a) Trabajos de investigación. b) Publicaciones.

c) *Labor docente*. d) Formación de colaboradores. e) *Actividades de actualización y perfeccionamiento*.

f) Actividades de extensión y transferencia. g) Actividad institucional. h) Otros

Dicho informe será aprobado o rechazado por el Consejo Directivo el que comunicará su resolución al Consejo Superior sólo cuando se trate de profesores regulares. Estos informes serán evaluados por comisiones *ad-hoc* internas o externas con respecto a la Facultad según reglamenten los Consejos Directivos respectivos. También los docentes con dedicación exclusiva, semiexclusiva y parcial deberán presentar anualmente una declaración jurada de sus actividades universitarias y extrauniversitarias.

⁹ Los Consejos Directivos deberán considerar: a) Plan de labor de docencia, investigación y, eventualmente de extensión a llevar a cabo; b) Reseña de la actuación docente y de investigación del profesor y sus méritos. c) Informe del profesor o del director del departamento. d) Constancia de la existencia del cargo presupuestario o los puntos docentes. e) Actividad extrauniversitaria. f) Razones por las que el llamado a concurso pertinente no fue efectuado con la dedicación requerida. g) Expreso consentimiento del interesado.

precedentemente podrá extenderse a sesenta (60) horas cuando uno de los cargos ocupados sea de carácter no docente.

c) El Régimen de designación de profesores eméritos y consultos (Res. (CS) 3710/89)

Remite a los requerimientos para la designación de profesores eméritos y consultos, estableciendo que se deberá presentar un plan de trabajo que podrá comprender el dictado de cursos para alumnos, siempre que tengan el carácter de especiales, así como la coordinación de seminarios, trabajos de investigación, cursos de posgrado y de carrera docente, y será aprobado por el Consejo Directivo y elevado al Consejo Superior junto con la propuesta. Asimismo, se establece que los profesores consultos elevarán cada año, al Consejo Directivo correspondiente, un informe de lo actuado durante ese lapso, para su aprobación. Su designación será por el término de siete (7) años, pudiendo ser renovado el cargo. En el caso de los profesores eméritos la designación tiene el carácter de por vida y podrán continuar con la investigación o colaborar en la docencia.

d) El Régimen de Dedicación Exclusiva (Resolución CS 906/90)

Reglamenta el régimen de dedicación exclusiva, dando cuenta que los docentes con dedicación exclusiva “deben desarrollar su labor de docencia universitaria o eventualmente, de extensión durante no menos de cuarenta (40) horas en dependencias de esta Universidad o en los lugares que se autorice por motivos debidamente fundados por los Consejos Directivos o por el Consejo Superior cuando así corresponda. La labor de docencia e investigación son inherentes y constituyen requerimientos ineludibles de la dedicación exclusiva”. Los docentes regulares incorporados al régimen de dedicación exclusiva presentarán cada dos (2) años un informe de su labor mientras que los interinos lo harán anualmente. El informe será aprobado o rechazado por el Consejo Directivo el que comunicará su resolución al Consejo Superior, sólo cuando se trate de profesores regulares. Para la evaluación de los informes los Consejos Directivos podrán designar comisiones evaluadoras *ad-hoc*. Además, los informes y sus evaluaciones serán remitidos en su oportunidad a los jurados de los concursos a los que se presentes los docentes respectivos. Los docentes con dedicación exclusiva no podrán acumular dedicaciones adicionales a la de su designación, Aunque se menciona una serie de excepcionalidades para recibir remuneraciones adicionales. No podrán realizar tareas rentadas fuera de las inherentes a su labor en esta Universidad.

e) Programa de incremento de los cargos con dedicación exclusiva y semiexclusiva (Resolución (CS) N° 2986/991)

Es objetivo general¹⁰ del programa promover y facilitar el incremento del número de docentes que se desempeñan en la Universidad en cargos con dedicación exclusiva y semiexclusiva. Asimismo, los mecanismos de implementación del Programa son: a) los docentes designados en más de un cargo en una o más unidades académicas de esta Universidad podrán solicitar la fusión de dichos cargos en uno único con dedicación exclusiva o semiexclusiva. Se establecen las condiciones para solicitar la fusión de los cargos (art 4) indicando entre otras cuestiones, que en cada cargo desempeñen actividad docente. Asimismo, se especifican las particularidades de cada designación y que las realizadas en el marco del programa tendrán una duración de tres (3) años. También se menciona la creación de un *Fondo Permanente del Programa de incremento de los cargos docente con dedicación exclusiva y semiexclusiva*, pero aún es significativa las designaciones de dedicación simple en la UBA.

Cabe mencionar que, en relación a la carrera docente “pedagógica”, en el Estatuto de la UBA- art. 66 y 67 - se establece que la carrera docente tiene por objeto “la formación y estímulo de los estudiosos con vocación para el profesorado universitario”. La reglamentación de la misma debe ser aprobada por el Consejo Superior a propuesta del Consejo Directivo de cada Facultad. A su vez, se menciona que la carrera docente se “adapta a la estructura de cada una de las Facultades y puede comprender las tres categorías de auxiliares docentes, o bien puede tener un régimen especial para el otorgamiento del título de docente autorizado; implica la asistencia a cursos y seminarios sobre temas vinculados a la respectiva asignatura así como también la asistencia y la participación en cursos de metodología de la enseñanza y la investigación” Es decir implica no sólo la formación didáctica - pedagógica. También menciona, que la Universidad organiza los cursos especiales que las Facultades requieren para el cumplimiento de lo establecido. En este sentido, de manera sistemática, 5 unidades académicas llevan a cabo Programas de Carrera Docente

¹⁰ Como objetivos específicos se mencionan en el art. 2: a) Generar los mecanismos académicos y administrativos que permitan fusionar en un (1) cargo con dedicación exclusiva o semiexclusiva los cargos que, con menor dedicación, son desempeñados en la actualidad por un (1) docente en una o más de una unidad académica, y b) Promover la designación de docentes regulares con mayores dedicaciones a través del llamado a concurso para la realización de tareas de docencia, investigación y extensión en una o más de una unidad académica, áreas disciplinarias amplias o para disciplinas afines.

dirigidos en particular, su comunidad académica, pero abiertos a la comunidad. La Carrera se centra en materias que remiten al análisis pedagógico y didáctico enfocado al mejoramiento de las prácticas docentes. Por otra parte, 11 unidades académicas cuentan con asesorías pedagógicas permanentes, desde donde se realizan acciones de mejora de la docencia.

5.3 El ingreso y permanencia en el cargo docente en la UBA

En cuanto al ingreso y permanencia del cargo docente, en nuestro país no existe la “definitividad en el cargo” o “*tenure*”, sino el concurso público y abierto de antecedentes y oposición para renovación de los cargos, implementado en la mayoría de las universidades nacionales, desde la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918.

La Ley de Educación Superior enuncia en su art. 27, que “las universidades son autónomas para definir sus estructuras académico-administrativas, para diseñar y poner en marcha el plan de carrera académica y el modo de promoción entre grados y categorías de sus docentes, y para implementar, o no, mecanismos de evaluación del desempeño académico”. Sin embargo, también establece algunos lineamientos que regulan la actividad docente¹¹: la modalidad de ingreso a la carrera docente – manteniendo el concurso-; el porcentaje de docentes concursados (art. 51); nuevas formas de contratación docente “permitió la contratación de académicos de reconocido prestigio para que desarrollen cursos, seminarios u otras actividades académicas, por un tiempo determinado, y admitió la designación temporaria de docentes con carácter de “interinos” para los casos en que esto sea “imprescindible” para el funcionamiento de la organización y sólo mientras se sustanciaren los concursos correspondientes a los cargos que ocupasen” (Claverie, 2009). También fijó condiciones para la constitución de los órganos de gobierno de la universidad y se hace referencia -en el capítulo 3- a

¹¹ La Ley de Educación Superior N° 24.521, se aclara que los docentes designados por concurso deberán representar un porcentaje no inferior al 70% de las respectivas plantillas docentes de cada universidad. Respecto al ingreso a la carrera académica, en su artículo 51, establece que el mismo se hará mediante concurso público y abierto de antecedentes y oposición, debiendo “asegurarse un jurado integrado por profesores regulares o excepcionalmente por personas de idoneidad indiscutible aunque no reúnan esa condición, que garanticen imparcialidad y rigor académico. Con carácter excepcional, podrán las Universidades e institutos universitarios nacionales contratar a personalidades de prestigio académico para que desarrollen cursos, seminarios o actividades similares”. También se prevé la designación de docentes interinos, cuando ello resulte imprescindible y hasta tanto se sustancie el correspondiente concurso.

una serie de derechos y obligaciones docentes como: el acceso a la carrera docente mediante un concurso abierto de antecedentes y oposición, participar del gobierno de la universidad, cumplir con responsabilidad su función docente, de investigación y de servicio y con las exigencias de perfeccionamiento que demande la carrera académica, actualizándose permanentemente y, participar de la actividad gremial.

Como se mencionó, la carrera docente “burocrática” en las universidades nacionales se rigen por las disposiciones de cada Estatuto, por un Régimen de Carrera Docente y por un Reglamento de Concurso. La designación de los profesores ordinarios se efectúa mediante un concurso público de títulos, antecedentes y oposición. Los docentes auxiliares serán designados por concurso con los requisitos que se determine en los respectivos estatutos. La estabilidad laboral en el cargo de profesor se sostiene por el acceso a concursos, pero la duración en el cargo está determinada por cada estatuto universitario, siendo el promedio de duración de cargos concursados entre 4 a 8 años según cada categoría.

En el Estatuto de la UBA, respecto a los concursos, se menciona que:

“Los profesores regulares son designados por concurso en conformidad con la reglamentación que dicta el Consejo Superior de la Universidad, reglamentación que ha de asegurar:

- a) La más amplia publicidad tanto de los antecedentes de los aspirantes a profesores como de los dictámenes de los jurados a que se refiere el art. 38.
- b) La exclusión y la imposibilidad de toda discriminación ideológica o política y de todo favoritismo localista.
- c) Que la integridad moral y la rectitud cívica y universitaria sean condiciones fundamentales de los profesores y que la carencia de tales condiciones no puede compensarse por méritos intelectuales.
- d) Que los antecedentes, la versación de los candidatos y su capacidad como docentes y como investigadores, sólo sean juzgados por jurados de autoridad e imparcialidad indiscutibles, jurados que si es necesario, pueden ser integrados por personalidades argentinas o extranjeras no pertenecientes a la Universidad”. (art- 37).

En el art 38, del Estatuto, se refiere a los jurados quienes “examinan minuciosamente los antecedentes y las aptitudes de los aspirantes a profesor y en ningún caso en sus pronunciamientos son computados como méritos de los candidatos la simple antigüedad en el dictado de cursos y/o la acumulación de publicaciones de valor escaso o nulo. Toda vez que las Facultades, en el llamado a concurso de profesores regulares, no especifiquen la categoría del cargo, el jurado recomendará su designación

en la categoría que les corresponda, teniendo en cuenta el nivel de los trabajos realizados, la importancia de los temas tratados en éstos, la eficiencia de su labor docente o cualquier otro elemento que permita determinar una diferencia de jerarquía”.

Por otra parte, en el art 44, se expresa que “Los profesores titulares, asociados y adjuntos son designados por concurso. El término por el cual son designados es de siete años. En el año del vencimiento de dicho plazo se llamará nuevamente a concurso”. En el art 45, se señala que: “el llamado a concurso periódico para el nombramiento de los profesores regulares tiene por objeto crear un ambiente que estimule la más intensa actividad intelectual y la mayor preocupación por la eficacia de la enseñanza. Los profesores cuya designación caduca serán nombrados nuevamente por el Consejo Superior a propuesta de las Facultades, si cuentan con el voto de la mayoría absoluta de los miembros de su Consejo Directivo cuando el candidato fuera propuesto por el jurado o si cuentan con dos tercios de votos cuando el dictamen del jurado fuera negativo. La nueva designación se hará por el término de siete años y en la misma categoría o en una superior cuando correspondiera”.

En el art. 51, se menciona que, todo profesor regular cesa en las funciones para las que ha sido designado el 1º de marzo del año siguiente a aquél en el que cumple sesenta y cinco años de edad. En tal circunstancia el profesor regular puede ser designado profesor consulto (en la categoría respectiva) o profesor emérito. En caso de que el profesor regular no sea designado profesor consulto ni profesor emérito y no esté en condiciones de acogerse a los beneficios de la jubilación, es indemnizado de la manera que reglamente el Consejo Superior.

En el caso de los profesores adjuntos, “el Consejo Superior podrá establecer en cada Facultad, siempre que así lo solicite su Consejo Directivo por la mayoría absoluta de sus miembros, un término menor de siete años”.

En caso de los profesores adjuntos son designados por siete años y su nombramiento puede ser renovado previo concurso. *Las Facultades donde exista carrera docente pueden organizar los concursos de profesores adjuntos teniendo en cuenta las características de dicha carrera docente.* La reglamentación correspondiente será elevada para su aprobación al Consejo Superior (art 47) Es decir, se abre la posibilidad de aplicar un mecanismo distinto al del concurso “tradicional”, pero para ello deberá articularse la evaluación de la función docente y la formación permanente del profesorado.

Respecto a los órganos de gobierno, según se manifiesta en el Estatuto, al Consejo Superior la compete entre otras atribuciones las de: Nombrar, a propuesta de las respectivas Facultades, los jurados para la designación de profesores; designar, a propuesta de las Facultades, los profesores de las distintas categorías; aprobar las reglamentaciones que propongan las Facultades para la provisión de sus cátedras. En el caso del Consejo Directivo: dictar las disposiciones según las cuales deberán efectuarse los concursos para la designación de docentes, de acuerdo con lo dispuesto en el presente Estatuto y según la correspondiente reglamentación del Consejo Superior; dictar las normas relativas a las atribuciones y deberes de los docentes, alumnos y empleados; prestar aprobación a la designación de docentes interinos; considerar el informe anual presentado por el Decano, sobre la labor realizada, el estado de la enseñanza, las necesidades de la institución, la asistencia de los profesores y la rendición de exámenes.

En cuanto al ejercicio de la docencia, desde la Ley de Educación Superior, se explicita que los docentes deberán poseer título de igual o superior nivel que aquel en el cual ejercen la docencia, requisito que sólo la universidad podrá obviar -con un carácter estrictamente excepcional- cuando el docente acredite méritos sobresalientes, y se afirma que, gradualmente el título máximo deberá ser una condición para acceder a la carrera académica, entre otras cuestiones. Esta tendencia comienza a plasmarse en el nivel de posgrado, ya que para el dictado de clases en dicho nivel, es necesario contar con titulación igual o mayor o bien contar con antecedentes relevantes. Por otra parte, en el mismo Estatuto (art. 60) se menciona la figura de docente autorizado, que es quien ha realizado la carrera docente; y si bien realizar la carrera docente pedagógica es un requisito para los auxiliares docentes, según el Estatuto UBA (art. 33) esto no siempre es así. De hecho, como fue señalado anteriormente, en solo 5 unidades académicas existe una carrera docente pedagógica, que no responde a la formación disciplinar y pedagógico-didáctica que se esgrime en el Estatuto y que es de carácter voluntario para los docentes. Si bien la docencia y su formación específica es un antecedente que empieza a ser considerado en los concursos, aún no tiene un peso específico relevante.

El sustento de los sistemas de concursos, señala Souto (1996, p.10) es que “las universidades o las unidades académicas deben orientar, mediante la definición de los concursos, el tipo de personal académico que les interesa incorporar”. Sin embargo, no siempre es así. Por un lado, los concursos están supeditados a la disponibilidad de la “renta” es decir, financiamiento del cargo que se concursa y por el otro, a criterios

políticos más que académicos. En este sentido, surgen numerosas críticas al actual sistema de concursos que se realizan en las universidades nacionales:

- se genera una gran *tensión*, ya que se pone en juego una evaluación basada en la meritocracia y otra asumida desde un proyecto institucional.
- la complejidad de la sustanciación de los concursos se supeditan a decisiones políticas que inciden en el retraso o adelantamiento de los mismos, que claramente tienen el potencial de determinar la composición política del gobierno de las universidades.
- la restricción de los recursos financieros, agrava la situación de congelamiento de cargos o genera mecanismos informales de nombramiento, que con el tiempo se vuelven regulares como los cargos interinos.
- los tiempos en que se llaman a concursos son muy extensos, ya que pueden pasar más de cinco años sin convocatoria o sin conformación de un jurado, encontrándose docentes con más de 10 años en un cargo sin regularizarlo.
- cuando el personal académico participa en concursos asumen un papel protagónico, olvidándose que “el verdadero protagonista es el profesor que apuesta por la estabilidad y la permanencia en un proyecto personal en la universidad -en su expresión de docencia o investigación- y la universidad que conforman son parte esencial”. (Cardoso Vargas, 2005, p. 6)

El concurso de ingreso y renovación de los cargos docentes, a pesar de ser el mecanismo establecido por la legislación universitaria, no siempre es instrumentado ni por los docentes ni por las autoridades. Así, existe un enorme porcentaje de profesores de asignatura que no han participado en un concurso para el ingreso o renovación de su cargo - a pesar de que tienen muchos años de impartir determinadas asignaturas-. El resultado es que de la planta docente de las universidades nacionales existe un porcentaje alto de profesores interinos. (Cardozo Vargas, 2005, p.4)

Muy lentamente, alguno de los criterios sobre de los concursos están siendo modificados, introduciendo por ejemplo informes de desempeño por parte del titular de la cátedra o del director de los departamentos; informes de observación de clases; los antecedentes docentes; formación en docencia, publicaciones didácticas, elaboración de materiales de enseñanza; evaluaciones de los alumnos sobre los profesores; actividades de gestión y de extensión; experiencia profesional; experiencia en investigación; entre otras actividades que atañen a la función docente universitaria. En este sentido, se menciona un interesante trabajo de Claverie (2009) donde se comparada a distintas universidades nacionales que “en la última década han implementado políticas innovadoras,

fuera del mecanismo de concurso, para garantizar la estabilidad en el cargo a sus académicos. Esas instituciones aprobaron regímenes de carrera docente vinculando la permanencia en el cargo no ya a concursos abiertos sino a evaluaciones periódicas de desempeño”. (Claverie, 2009, p 10- 11)

En este aspecto, la evaluación de la función docente que se sostiene y promueve desde esta investigación, amplía la mirada sobre una evaluación del desempeño docente, siendo un antecedente más integral, coherente y consistente con el objeto para el cual se concursa: el ejercicio de la función docente. Es decir, deberían modificarse los criterios e indicadores con los que son evaluados a los docentes, en tanto den cuenta del desarrollo y complejidad de las actividades que un docente desarrolla en torno a la función docente, y la vinculación de ésta con otras funciones que el docente realiza como la investigación, gestión y la extensión o transferencia.

5.4 La evaluación de la función docente en la UBA

Como ha sido mencionado, los concursos abiertos de antecedentes y oposición son una de las maneras sistemáticas de apreciar las condiciones del docente en el ingreso a la carrera en la universidad y en la renovación del cargo (luego de aproximadamente siete años de ejercicio de la profesión en la institución). Para los concursos los aspirantes elaboran un documento, además de constar sus títulos y antecedentes en docencia e investigación, según la dedicación, donde ofrecen su opinión respecto del ejercicio de la docencia, la manera en que mantendrá actualizada la enseñanza y sus aportes al campo en el que concursa. El análisis de estos documentos es realizado por jurados especialistas en los campos temáticos de referencia, y permite realizar una apreciación de los antecedentes de los candidatos. La evaluación de esta primera presentación puede determinar que algunos aspirantes queden excluidos de no presentar antecedentes que, en la opinión de los jurados, satisfagan los requerimientos para el cargo al que se aspira.

En una segunda instancia, los concursos de acceso requieren la realización de entrevistas y pruebas de oposición en las que los docentes deben desarrollar una clase - frente al jurado evaluador- con el objeto de evaluar sus aptitudes didácticas. Además, en los casos de los concursos para renovación del cargo, cada unidad académica puede solicitar a los docentes un informe anual o bianual de evaluación –según sea el cargo regular o interino– relativo a la tarea cumplida (dicho informe debe ser aprobado por el órgano colegiado correspondiente). Los concursos para el acceso y renovación y los

informes para la permanencia constituyen propuestas sustantivas de evaluación. Pero los concursos no dejan de presentar complejidades en su implementación

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

Si bien los concursos son una instancia de evaluación, considerar que en los mismos se evalúa la aptitud didáctica de un docente o que los antecedentes sean juzgados con similar valía, es un grave error. En general, los antecedentes en investigación y publicaciones tienen un peso mucho mayor a la hora de juzgar al docente. Además, evaluar la aptitud didáctica del docente mediante un dispositivo absolutamente artificial: una clase descontextualizada, donde los alumnos son el mismo jurado que califica y donde la tensión es un denominador común, es casi una situación absurda. En los concursos se evalúa al profesor de manera individual, en base a sus méritos, pero no es correcto considerar que se evalúe a la docencia, y mucho menos la función docente pues, su evaluación requiere de una mirada que refleje la complejidad del ejercicio de la misma.

Existen otras evaluaciones que, si bien no evalúan la función docente, lo hacen a los docentes de manera individual: aquellas que se administran para acceder y renovar subsidios de investigación o incentivos que requieren anualmente la rendición de la producción académica medida mediante publicaciones en revistas arbitradas, publicación de libros, participación en conferencias y congresos, formación de discípulos, dirección de becarios y tesis, entre otros aspectos.

Cabe señalar que, la perspectiva de una evaluación por el mérito individual de los docentes, se asocia a una situación de reconocimiento y motivación producto de los incrementos salariales asociados a la misma; cierto es que, un incremento salarial no es nunca una situación despreciable, más considerando los costos de vida. Sin embargo la utilización de indicadores del mérito -tales como rendimiento de los alumnos, cantidad de publicaciones, investigaciones, tasa de graduados, etc- como únicos indicadores para determinar aumentos salariales a modo de premios, traen consecuencias no deseables¹².

¹² Cabe mencionar el análisis realizado por Araujo (2003) sobre el Programa de Incentivos Docentes del Ministerio de Educación de Argentina. En dicho estudio, se comprobó que la implementación del Programa generó mayor competencia y rivalidad entre los docentes, una creciente burocratización del

Esas consecuencias suelen ser mayores en actividades de docencia, considerando que los parámetros de evaluación para el incremento salarial o premios suelen relacionarse de manera directa con la investigación y no con la docencia.

5.4.1 La evaluación de la función docente en la normativa de la UBA

En el marco de la reorganización de la Universidad, en el año 1988, el Consejo Superior crea mediante Res. Consejo Superior CS N° 3312, un *Programa de Evaluación del Volumen y Calidad de la Oferta Educativa*, de carácter diagnóstico, que incluye a los docentes. En el año 1991 se dicta la Resolución C.S N° 1648/91 que en sus considerandos establece:

Que para el análisis de la situación de los alumnos no puede excluirse la consideración de la calidad de la enseñanza que ofrece la Universidad, adoptando con urgencia las medidas necesarias para lograr su mejoramiento, entre las que debe incluirse el establecimiento de mecanismos de supervisión y evaluación de la gestión docente, y de capacitación y perfeccionamiento del personal que tiene a su cargo dicha gestión. (Res. CS N° 1648/91)

De esta manera, se establece en el artículo 3°:

Cada Facultad y el Rector en el caso del Ciclo Básico Común deberán, en lo concerniente a la calidad de la enseñanza, aprobar en un plazo no mayor de sesenta (60) días un programa de supervisión y evaluación docente y de capacitación y perfeccionamiento del personal a su cargo. En el programa de supervisión y evaluación deberá incluirse al menos la implementación obligatoria de encuestas a nivel de alumnos y docentes sobre las características y los resultados obtenidos en el dictado y cursado de cada asignatura. Es condición ineludible para hacer efectiva la aplicación en cada unidad académica hacer efectiva la aplicación de lo estipulado en el art. 2 (inc. a, b y c)¹³ de la presente resolución, la aprobación por parte del C.S del programa de supervisión y evaluación docente de cada unidad académica. El programa deberá ser instrumentado dentro del año de aprobación de la presente resolución. Los resultados deberán agregarse a los antecedentes de los candidatos y concursos docentes a realizarse a partir de 1992. (Res. CS N° 1648/91)

proceso, y la "potenciación de prácticas autoritarias en la vida académica". La burocratización generada con el señuelo de poder alcanzar una categorización o re-categorización -mediante la cual se obtendrían mayores ingresos - redundó en la pérdida del sentido de la actividad de investigación, la pérdida de originalidad y la gradual contaminación del cuerpo docente, que devino en vicios y patologías sin precedentes, como autoplagios, inflación curricular, amiguismos, compadrazgos, nepotismos y favoritismos. (Araujo, 2003 p. 37).

¹³ El artículo 2 refiere a las condiciones de alumnos de la UBA

La norma es explícita en tanto:

- el establecimiento de mecanismos de supervisión y evaluación docente, elaborados por cada unidad académica y aprobados por el Consejo Superior.
- el uso de los resultados considerados como antecedentes en los concursos docentes y,
- la implementación “obligatoria” de encuestas a alumnos y docentes como estrategia de evaluación.
- la implementación de los programas de seguimiento y evaluación de la docencia como condición sine qua non de la puesta en marcha del régimen de regularidad estudiantil, determinado por la Res. CS 1648/91.
- la vinculación del programa de evaluación docente con la capacitación y perfeccionamiento de los docentes de la facultad,

Además, establece que los programas de supervisión y evaluación deben implementarse a partir del año 1992.

Del análisis del Informe Interno realizado por la Secretaría Académica del Rectorado (2009) es posible dar cuenta que, entre los años 1991 a 2001, las Facultades que contaban con una Resolución del Consejo Superior para la implementación de un programa de evaluación de la docencia eran: Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (Res CS N° 2155/91); Facultad de Ciencias Veterinarias (Res CS N°241/94); Facultad de Medicina (Res CS N° 1415/94); Facultad de Odontología (Res CS N°809/94); Facultad de Psicología (Res CS N°4671/00) y Facultad de Derecho (Res CS N°6371/01)¹⁴. Otras Facultades cuentan con Resoluciones de Consejo Directivo (CD) para la implementación de un programa de evaluación de la docencia: Facultad de Agronomía (Res. CD N° 1684/92), de Farmacia y Bioquímica (Res. CD N°783/92) y la de Ingeniería (Res. CD N° 4398/93). En el caso de la Facultad de Ciencias Económicas la evaluación docente se enmarca en el proceso de evaluación institucional (Res CD N° 865/94), al igual que en el caso de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, que en el año 2002, propone la implementación del Programa de Autoevaluación Académica (Res. CD N° 304/02).

Cabe mencionar que, dada la escasa sistematización de los programas y la heterogeneidad en su implementación, en el año 1998, la Secretaría de Planificación del

¹⁴ Se adjunta en Anexo las Resoluciones referenciada

Rectorado de la UBA, envió a aquellas unidades académicas que no habían implementado aún un programa de seguimiento y evaluación de la docencia a la fecha, modelos de cuestionarios a docentes y alumnos, presentándolos “como un aporte para facilitar la instrumentación de los programas de supervisión y evaluación”. Informe Secretaría Académica UBA, (2009)

5.5 La evaluación en las unidades académicas: estado de situación

Tomando como fuentes el documento de la Secretaría Académica de Rectorado que se ha mencionado y las entrevistas realizadas a los referentes pedagógicos de distintas unidades académicas, se desarrolla una breve descripción de los procesos de evaluación de la docencia que se implementaron e implementan en las distintas unidades académicas:

5.5.1 Facultad de Agronomía

La Res. CD N° 1684/92 aprueba la implementación de una evaluación de la docencia, a través de cuestionarios. En la actualidad los cuestionarios se aplican a todos los alumnos, como condición para la inscripción a las materias. Inicialmente el cuestionario tenía 20 items y actualmente se aplica uno más corto, que se analiza a través de una escala linkert. Los resultados son analizados por el área pedagógica y se presentan a los docentes de cada asignatura, quienes además realizan sus propias encuestas de autoevaluación. Además, los resultados de las encuestas son incluidos en los legajos docentes como antecedentes de los concursos docentes. Si bien esto es destacado por la referente entrevistada, menciona la disparidad que se genera con aquellos docentes que “no son de la casa y, por tanto, no tienen el antecedente de las encuestas para los concursos”, por eso “el peso de dicho antecedente en el concurso es escaso”.

Por otra parte, la Facultad se presentó a la acreditación de las carreras de grado de CONEAU, por lo que se realizó una autoevaluación que incluye la dimensión docente y las encuestas realizadas.

5.5.2 Facultad de Arquitectura

En el informe de la Secretaría Académica (2009) se menciona que, mediante la Res. 394/02 se implementaron una serie de encuestas a estudiantes pero se discontinuaron en el año 2006, por resistencias del cuerpo académico y alumnado.

5.5.3 Facultad de Ciencias Exactas y Naturales

La Res. CS N° 2155/91 aprueba el Programa de Supervisión y Evaluación de la Gestión Docente y de Capacitación y Perfeccionamiento del Personal de la Facultad. En el anexo de la resolución se indica que: la Secretaría Académica, junto a las Direcciones de los Departamentos Docentes se encargarán de controlar el dictado de materias, recabar información sobre los alumnos que cursan dicha materia (inscritos, aprobados, desaprobados) para detectar las dificultades que se planteen, aportar elementos de juicios a los jurados de los concursos para lo cual se elaborará un informe que será incluido en el legajo de cada docente. Asimismo, se especifica que se realizarán dos tipos de encuestas de evaluación: de la actividad docente por los docentes y por los alumnos. En este sentido, se señala que en el primer caso, el director del departamento correspondiente será el encargado de redactar un informe global del responsable de cada materia destacando: logros, innovaciones, haciendo un análisis crítico de las materias que presentan problemas. A su vez, los profesores responsables de cada materia evalúan al personal docente (profesores, jefes de trabajos prácticos y ayudantes). También se menciona la creación de una Comisión de Asesoramiento Pedagógico, dependiente de la Secretaría Académica, cuyos objetivos son: mejorar la transmisión de conocimiento, implementar metodologías específicas para la enseñanza de la Ciencia Exacta y Naturales y obtener nuevas herramientas de evaluación.

De manera muy discontinua y con resistencias de la comunidad educativa, se implementa una Encuesta de Evaluación Docente, de carácter obligatorio, al finalizar un cuatrimestre y que es condición para la inscripción a materias y mantener su regularidad. Según el Informe de Secretaría Académica (2009) “el cuestionario tiene por objeto generar un sistema de control permanente con sostén informático sobre: las horas docentes frente al curso y la evaluación de la docencia”. Los resultados de los mismos son publicados en la página web de la Facultad.

Cabe mencionar que, mediante la Res. CD N° 2178/10, la Facultad aprueba la evaluación autónoma y permanente de sus actividades de docencia e investigación, comenzando por las carreras de doctorado.

5.5.4 Facultad de Ciencias Veterinarias

La Res. CS N° 241/94 aprueba el Programa de Supervisión y Evaluación de la Gestión Docente y de Capacitación y Perfeccionamiento del Personal de la Facultad de Ciencias Veterinarias. En su Anexo I, se establece que la Secretaría Académica, junto a las Direcciones de los Departamentos Docentes, se encargará de controlar el dictado de los cursos de acuerdo al plan de estudios vigente y de recabar información sobre los alumnos. Se explicita que el procesamiento de estos datos junto con las encuestas de evaluación docente permitirá: “detectar las dificultades que se planteen en los distintos cursos, aportar elementos de juicio a los jurados de los concursos por lo que se elaborará un informe que constará en el legajo del personal docente”. También se mencionan las condiciones de regularidad de los alumnos, la conformación de una Comisión de Readmisión y la continuidad de la carrera docente “pedagógica”. En el Anexo II se presenta la encuesta de evaluación de los cursos por los alumnos, orientada hacia aspectos organizativos y de desarrollo de la materia más que a la evaluación del docente, se completa con una escala conceptual (muy adecuado- adecuado- poco adecuada- inadecuada) que está cuantificada. Al final de la encuesta, hay un apartado para el desarrollo de observaciones y sugerencias. En el mismo anexo, se presenta la encuesta de evaluación de los cursos por el docente. La misma se orienta a aspectos de carácter didáctico más que a la autoevaluación de desempeño. También se presenta una evaluación de recursos humanos destinada a profesores a cargo y jefes de trabajos práctico, donde se releva información personal de los docentes más que realizar una evaluación. En ambos casos, hay un apartado para desarrollar observaciones y sugerencias. Sin embargo, la referente pedagógica menciona en la entrevista realiza, que en la actualidad no se realizan actividades de evaluación de la docencia, aunque un antecedente de las mismas se puede hallar en el proceso de autoevaluación para la acreditación de la carrera ante CONEAU. También, señala que desde las cátedras se implementaban “encuestas de fin de cursada”, que eran elaboradas y procesadas por cada cátedra, pero se discontinuaron y queda su implementación a decisión de cada una.

5.5.5 Facultad de Derecho

En el año 2001, fue aprobado por Res. Consejo Superior N° 6391/01, el Programa de Supervisión y Evaluación de la Gestión Docente de la Facultad de Derecho –creado por Res. CD N° 11.378/98. La misma desarrolla el cuestionario de evaluación para el titular o asociado de cátedra y el destinado a los departamentos a fin de relevar información para retroalimentar el Programa. En el primer caso, el

cuestionario releva por un lado datos de la trayectoria del docente (titular o asociado), su formación, la actualización del programa de la materia, existencia de acciones de monitoreo del desempeño docente y la forma en que se realizan, desempeño de los alumnos, etc. Estas respuestas se cuantifican a través de escalas numéricas o de respuestas tales como sí –no. En el cuestionario de los departamentos, la encuesta consiste en un relevamiento exploratorio de aspectos tales como: la existencia de la programación de actividades docentes, su cumplimiento, la forma de coordinación y contralor, la existencia de informes de evaluación de la actividad docente, en todos los casos indicando las dificultades para su desarrollo. En el año 2002, a través de la Res. CD 586/02, se establece una modalidad de aplicación periódica de la evaluación de la calidad de enseñanza para las carreras de grado, donde se incluye la elaboración de informes por docente que serán incluidos como antecedentes en los concursos docentes. Cabe mencionar, que según lo manifestado por el responsable del área de docencia, no se están implementando ni los cuestionarios ni las evaluaciones a los docentes. Se realizan algunas observaciones de clase, como parte de las actividades curriculares previstas en la carrera docente. También menciona que desde algunas cátedras se implementan evaluaciones.

5.5.6 Facultad de Farmacia y Bioquímica

La Facultad mediante la Res. CD 1294/90 implementa el proceso de Supervisión y Evaluación de la Docencia en la Facultad. Desde el Área Pedagógica se diseñó una encuesta a los alumnos que se implementa desde cada cátedra al finalizar cada materia, al total de los estudiantes. La encuesta tiene una parte general, elaborada y consensuada entre todas las cátedras, y una segunda parte, correspondiente y diseñada por cada una de las cátedras. Los resultados son analizados de manera conjunta entre la Secretaría Académica y cada cátedra. Asimismo, en el marco del proceso de acreditación de las carreras de grado por la CONEAU, la Facultad desarrolló una autoevaluación incluyendo a la dimensión docente.

5.5.7 Facultad de Ciencias Sociales

Entre el año 1991 y el año 2004 se implementó una encuesta a los alumnos de evaluación de cátedras y docentes, la misma quedó discontinuada desde 2005, y actualmente no se realiza ninguna actividad de evaluación de la docencia -a nivel institucional-. Existen cátedras que llevan adelante evaluaciones internas, que en

algunos casos, derivaron “en cambios en los programas de las materias” (Informe Secretaría Académica Rectorado, 2009)

5.5.8 Facultad de Ciencias Económicas

Tal lo manifestado en la entrevista realizada al referente de evaluación y calidad de la Facultad, no se implementa ninguna evaluación de los docentes o de la docencia a nivel institucional sino que, desde distintas agrupaciones estudiantiles, se realizan encuestas a los alumnos donde se evalúa el desempeño de los docentes en las distintas materias. Los diseños de las encuestas, la aplicación y el análisis de los datos están a cargo de dichas agrupaciones que, a través de Internet y de las carteleras de información exhiben los resultados obtenidos. Esta información la utilizan los alumnos para seleccionar las comisiones al momento de la inscripción a materias. También hay departamentos -como el de Economía- que realizan encuestas a los alumnos al finalizar la cursada. Lo mismo ocurre en el posgrado y, en este caso, los resultados de las encuestas se envían al director de cada carrera de posgrado para su conocimiento.

5.5.9 Facultad de Ingeniería

En el marco del proceso de acreditación de la carrera de grado por CONEAU, se implementó una autoevaluación que incluye la dimensión docente. De la entrevista con la responsable del área pedagógica se menciona que, desde el año 2008, se implementan encuestas a alumnos, de carácter obligatorio ya que son requisito para la inscripción a materias correlativas. El propósito de las encuestas –que tienen 12 preguntas- es la mejora de la calidad y la producción de información acerca de la actuación docente para los concursos. Las encuestas han sido elaboradas desde la Secretaría Académica de la Facultad tomando como modelo las normas ISO 9000. En la encuestas hay un apartado donde los alumnos pueden realizar comentarios o ampliar información sobre los docentes y la cursada, pero como menciona el referente entrevistado “sólo se analiza la información cuantitativa. Los resultados son enviados a los directores de Departamento, aunque, como señala la entrevistada “la comunidad educativa reclama el acceso a los resultados de las encuestas”.

5.5.10 Facultad de Filosofía y Letras

No se desarrolla ninguna evaluación de la docencia a nivel institucional, sino que desde algunas cátedras se realizan encuestas, comentarios finales de cursada, entre

otras formas de evaluación más de la cursada que de la docencia. En algunas cátedras se implementan cuestionarios a los alumnos, al finalizar la cursada.

5.5.11 Facultad de Odontología

La Res. CS N° 809/94 aprueba el Programa de Supervisión y Evaluación de la Gestión Docente y de Capacitación y Perfeccionamiento del Personal de la Facultad de Odontología. En el Anexo se presenta una encuesta para alumnos que consta de 9 items, con preguntas cerradas y abiertas (la encuesta ha sido modificada hace dos años reduciendo su extensión). A su vez, se expresa que: las actividades curriculares de la Facultad serán evaluadas a través de encuestas, que deben ser aprobadas por CD; la elaboración, administración y procesamiento de las encuestas están bajo responsabilidad del Decano, a través de la Secretaría Académica y áreas que se designen. Las encuestas son presentadas al Decano por el profesor a cargo de la asignatura adjuntando las consideraciones que él y los profesores estimen convenientes; los datos obtenidos se completarán con información estadística de cada asignatura evaluada, dando cuenta del estado de situación inicial y final de los alumnos, y de las calificaciones que obtuvieron. Menciona además, que la información relativa a cada asignatura será analizada por una comisión designada por el CD de la que participará el profesor responsable de la asignatura, en un plazo no mayor a los 60 días hábiles concluido el período lectivo. En base a los informes de dicha comisión, el CD establecerá los ajustes necesarios en el desarrollo de las asignaturas, en caso de considerarse necesario.

Desde el año 2004, desde el área pedagógica, se diseñan e implementan una encuesta de opinión de los alumnos y de docentes a distintas asignaturas seleccionadas en cada ciclo lectivo. “Así, se crea una Comisión de Evaluación cada año, compuesta por pares evaluadores —en general docentes de asignaturas previas o correlativas a la evaluada- que analiza los resultados de las encuestas implementadas de manera aleatoria al 50% de los alumnos de las comisiones de cada asignatura seleccionada y a todos sus docentes” como menciona la responsable del área pedagógica, en la entrevista realizada. Los resultados de las encuestas son entregados a la Comisión de Evaluación, que elabora un informe y se lo entrega al titular de cátedra. Dicho informe se incorpora al expediente cada docente. Además, en el marco de la evaluación de la carrera de grado por parte de la CONEAU, en la Facultad se desarrolló una autoevaluación que incluye la dimensión de docencia.

5.5.12 Facultad de Medicina

La Res. CS N° 1415/94 aprueba la propuesta de supervisión y evaluación de la gestión docente y de capacitación y perfeccionamiento del personal docente de la Facultad (creada por Res. CD N° 1423/94). En el Anexo I de la Res. de C. S se presenta el cuestionario para estudiantes, compuesta por 42 ítems de respuestas cerradas y abiertas (en particular para ampliar las respuestas negativas). Abarca cuestiones organizacionales, didácticas y actitudinales de los docentes y de los propios alumnos (por ejemplo participación en clase). También hay un apartado para sugerencias en el desarrollo del programa. En Anexo II, se presenta el cuestionario para docentes, compuesto por 28 preguntas cerradas y abiertas orientadas al desarrollo del programa de la asignatura y del desempeño de los alumnos. Se adjunta un tercer Anexo que explicita la existencia desde el año 1988 del Curso de Formación Pedagógico – Docente en Ciencias de la Salud para docentes adscriptos y autorizados de la Facultad. Se informa además, que la totalidad de los Departamentos del Ciclo Biomédico y distintas unidades del Ciclo Clínico cuentan con Escuelas de Ayudantes e Instructores. Actualmente, no existen institucionalmente, mecanismos de evaluación de la docencia sino que, desde algunos departamentos como el de Pediatría o desde algunas cátedras se implementan cuestionarios a los alumnos, más orientados a la elaboración de un perfil de los estudiantes y a la evaluación de la enseñanza que a la evaluación de la docencia. Los resultados son de uso interno de las cátedras y/o departamentos en que aplican encuestas.

Cabe mencionar que, en el marco de la evaluación de la carrera de grado por parte de la CONEAU, se desarrolló una autoevaluación que incluye la dimensión docencia.

5.5.13 Facultad de Psicología

La Res. Cs N° 4671/00 aprueba el Programa de Supervisión y Evaluación de la Gestión Docente y Capacitación y Perfeccionamiento del Personal de la Facultad de Psicología. En la misma, se presenta un plan de acción que se denomina “Diagnóstico del Curriculum en Acción: análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde la perspectiva de sus actores”. En ese marco se propone la administración de un cuestionario a los alumnos que cursan asignaturas obligatorias, en la semana previa a la segunda evaluación parcial (en el caso de materias cuatrimestrales) o en la tercera evaluación parcial (en el caso de las anuales). Los cuestionarios constan de 20 ítems

referidos al proceso de enseñanza y de aprendizaje, y se implementarán por personal designado a tal fin. Para el análisis, se seleccionará muestra correspondiente al 25 % de los encuestados. Se menciona que en una primera etapa se procesarán las respuestas con excepción de las referidas a prácticos y otras actividades y las de docentes de prácticos, seminario y talleres, incluyéndolas en una segunda etapa de relevamiento, donde también se incluirán el total de los cuestionarios relativos a un mismo docente.

En el caso de los cuestionarios para docentes, deben responder el total de los docentes de la cátedra en una reunión que se convocará a tal efecto. Asimismo, se plantea desde la Secretaría Académica de la Facultad, recuperar y sistematizar las experiencias de evaluación realizadas por las cátedras. Se explicita la vinculación entre este relevamiento sobre las cátedras y la planificación institucional de programas de capacitación y perfeccionamiento docente. El resultado de los cuestionarios será remitido por la Secretaría Académica a una Comisión creada a tal fin y constará de un informe global a las cátedras.

Sin embargo, en la actualidad, no se aplican los mencionados cuestionarios sino que, desde la Secretaría Académica se realizan reuniones evaluativas, organizadas por áreas, de las que participan profesores titulares, adjuntos y jefes de trabajos prácticos. De las mismas surgen propuestas que son tratadas en la Comisión de Enseñanza y en el Consejo Directivo. Desde las cátedras se desarrollan actividades de evaluación de la docencia implementándose cuestionarios a los alumnos, comentarios escritos, etc. cuyos resultados quedan al interior de cada una.

5.5.14 Ciclo Básico Común

No se realizan evaluaciones de la docencia a nivel institucional, sino que desde algunas cátedras se implementan cuestionarios a los alumnos o autoevaluaciones de los docentes. De dichas acciones no se cuenta con un registro sistematizado.

5.6 Análisis General

Como fue expresado, las normas que regulan la evaluación institucional –y de la docencia- en la UBA surgen en respuesta a las presiones y conflictos generados por la postura de la Universidad, contraria a la CONEAU. Así, se aprobaron normas con estándares propios de la UBA, tales como la Res. CS 1648/91 y las normas que regulan la evaluación de la docencia en las distintas Facultades. Si bien en la misma se establecen algunas pautas para la evaluación de la docencia propone también que “la

implementación de los programas de seguimiento y evaluación de la docencia como condición sine qua non de la puesta en marcha del régimen de regularidad estudiantil”. Esta relación entre evaluación de la docencia y régimen de regularidad estudiantil no es clara ni siquiera se define en la norma. Tampoco es adecuado el planteo de la encuesta a estudiantes como única herramienta de evaluación de la docencia y, si bien se relaciona a la evaluación docente con la formación no se explicita desde dónde se vinculan. Otro tema es la confusión sobre los términos: evaluación de la docencia, desempeño docente, etc.

En la actualidad, sólo 3 unidades académicas: Odontología, Farmacia y Bioquímica, Agronomía, de las 13 facultades más el CBC implementan efectivamente algún proceso de evaluación de la docencia, en el marco de una política institucional, previendo mecanismos de participación y una devolución a los docentes de los resultados. En el caso de las Facultades de Ingeniería y Ciencias Exactas y Naturales lo hacen a través de encuestas a los alumnos y docentes, pero como un requisito para la inscripción a materias; es decir como una acción formal. En el resto de las Facultades no aplican institucionalmente ningún programa de evaluación de la docencia, aunque desde algunos departamentos o cátedras se implementan encuestas a los alumnos. Cabe mencionar, el caso de Ciencias Económicas por su singularidad, ya que el Centro de Estudiantes es quien realiza la evaluación de los docentes.

Como puede observarse, que una unidad académica cuente con un programa de evaluación de la docencia aprobado por Consejo Superior no significa que se implemente, tal el caso de las Facultades de: Psicología, Derecho, Veterinaria y el Ciclo Básico Común, quedando las propuestas de evaluación explicitadas en las resoluciones como intenciones. Otras facultades, que no poseen programas aprobados por C.S, implementan acciones más o menos sistemáticas de evaluación de la docencia como los casos de las Facultades de Agronomía o de Farmacia y Bioquímica. En el resto, no se implementan programas de evaluación de la docencia a nivel institucional sino desde algunas cátedras, de manera aislada y por la iniciativa de los propios docentes.

En las Facultades de: Odontología, Medicina, Farmacia y Bioquímica, Agronomía, Ingeniería y Ciencias Veterinarias, donde se ha realizado un proceso de autoevaluación institucional, se integra la dimensión docente y, la implementación de encuestas, en algunos casos elaboradas a tal fin, como en el caso de Veterinarias o Ingeniería. Es decir, que el proceso de acreditación de las carreras de grado de CONEAU ha incentivado la implementación de mecanismos de evaluación de la

docencia en algunas unidades académicas donde no se realizaban o se implementaban de manera formal.

En casi todas las unidades académicas y el CBC, desde las cátedras o al menos desde alguna de ellas, se realizan procesos de evaluación de la docencia “conocidos” por las autoridades pero no son registrados o sistematizados institucionalmente. Los resultados de las mismas son de uso interno de cada cátedra aunque en algunos casos como en Psicología se presentan y analizan junto a la Secretaría Académica. En algunos casos, las iniciativas son departamentales por lo que las encuestas se remiten al Director del Departamento correspondiente que las analiza junto al cuerpo académico correspondiente. Solamente en el caso de Psicología se menciona la necesidad de relevar las evaluaciones que se realizan en las cátedras y se presenta una propuesta de evaluación vinculada a la planificación institucional y la capacitación.

La Resolución C.S N° 1648/91 remite a la necesidad de evaluar la docencia, a través de un cuestionario y vincula la evaluación a la capacitación docente, cuestión que no se observa que se esté cumplimentando. Más aún, como se desarrollará en las entrevistas realizadas a los referentes pedagógicos, no existe vinculación entre la evaluación de la docencia (resultados de los cuestionarios) y la capacitación de los docentes, que se desarrolla por circuitos diferentes a la evaluación –cuando esta se realiza- y los temas de los cursos son determinados en general, por el área pedagógica sin participación de los docentes. Podría considerarse la carrera docente pedagógica como una estrategia de capacitación permanente. En este sentido, si bien cada unidad académica determina la currícula de la misma, en general se orientan a una formación didáctica. Respecto a los cursos de actualización y perfeccionamiento, si bien en gran parte de las unidades académicas se realizan cursos orientados a la actualización disciplinar, en la mayoría se delega esta capacitación al área de posgrados, desde donde se proponen carreras de especialización, maestrías y doctorados, cuyos fines y duraciones son diferentes a un curso de actualización. Sería interesante entonces, considerar la evaluación de la docencia como una herramienta que aporte información para la planificación de cursos de actualización docente, en tanto refleje las necesidades de éste colectivo.

En consonancia con la Resolución C.S N° 1648/91, la herramienta predominante de evaluación de la docencia son los cuestionarios (encuestas) a los alumnos y, en algunos casos a docentes. Sólo en un caso se menciona la implementación de autoevaluaciones docentes. Si bien no es objeto de este trabajo analizar la composición

de los cuestionarios, sí lo es comprender qué es lo que se evalúa con los mismos. Cabe mencionar que, una evaluación que se realiza únicamente a través de cuestionarios conlleva los problemas que fueron señalados en puntos anteriores. Por otra parte, del análisis de los instrumentos de evaluación (las encuestas) se observa¹⁵ que:

- predominan las respuestas cerradas, cuya clasificación se basa en una escala Likert; niveles de acuerdo/ desacuerdo o mensuradas ya sea desde una escala conceptual (poco-mucho; malo- bueno- muy bueno) o en porcentajes.

- Algunos instrumentos, como el que se aplica en Ingeniería o el propuesto en Medicina, tienen una parte de respuesta abierta donde es posible realizar comentarios, opiniones, sugerencias, justificar las respuestas, etc.

- los cuestionarios cuentan con una parte de identificación de la materia y del perfil del alumno.

- en la mayoría de los casos, se abordan cuestiones referidas al control “administrativo” del docente: asistencia a clase, puntualidad, etc; dimensiones que se relacionan con la organización de las clases: existencia del programa; las prácticas de enseñanza: cumplimiento de objetivos; desarrollo de los contenidos; pertinencia y grado de dificultad; claridad en las explicaciones; relación con otras asignaturas; bibliografía, materiales didácticos –laboratorios – talleres; evaluación. También se indaga sobre la utilidad de la materia en la formación general y profesional; y sobre características actitudinales del docente: trato hacia los alumnos y la accesibilidad del docente para resolver problemas o dudas de aprendizaje. Sólo en un caso se propone algún ítem donde el alumno evalúa su desempeño en la materia. Estas dimensiones podrían dar cuenta de una aproximación a la definición de “buen docente” y “buenas prácticas” en cada unidad académica; sin embargo esto no se explicita ni a los docentes ni a los alumnos.

- en general las encuestas se aplican al finalizar la cursada de la materia o al momento de inscribirse en la siguiente. Este tema es importante, ya que las respuestas son cualitativamente distintas según el momento en que se implementen los cuestionarios.

- las encuestas a los alumnos son anónimas, aunque en los tres casos (Facultad de Agronomía, Ciencias Exactas y Naturales e Ingeniería) que son requisito obligatorio de inscripción a materias, los alumnos acceden a las encuestas mediante una clave propia, mediante la cual podrían ser identificados.

¹⁵ Se adjuntan en Anexo los instrumentos de evaluación de la docencia.

- En estas unidades académicas, la implementación de las encuestas es on line. En el resto se realizan de manera presencial (Farmacia y Bioquímica y Odontología)
- En Agronomía, Ciencias Naturales y Exactas, Ingeniería y Farmacia y Bioquímica, las encuestas se realizan a toda la población estudiantil. En Odontología se realiza sobre una muestra seleccionada, al igual que la propuesta de Psicología.
- En tres casos se incluyen cuestionarios a docentes, aunque en uno de ellos se realiza de forma parcial, a los docentes de las cátedras que solicitan ser evaluadas. En Odontología o Farmacia y Bioquímica, éstos son comparados y analizados en relación a las respuestas de los cuestionarios de los alumnos.

En general, el diseño y la aplicación de las encuestas es responsabilidad de la Secretaría Académica y/o los equipos pedagógicos y de la Secretaría o área de calidad (si existe). En el caso de Farmacia y Bioquímica los docentes participan de la implementación y análisis de las encuestas. Usualmente, los resultados son comunicados a cada docente de manera directa, a través de las autoridades de las unidades académicas, aunque en el caso de Ingeniería, se informa sólo a los Directores de Departamento. Solo en un caso (Odontología) se conforma una comisión para la evaluación de los resultados de las encuestas. En el caso que las encuestas son publicadas en Internet, las mismas son dadas a conocer previamente a cada docente.

En cuanto al uso de los resultados de las encuestas, como se mencionó, no se vinculan con la planificación de actividades de actualización y perfeccionamiento docente. En los casos de Agronomía y Odontología los resultados de las encuestas son incorporadas a los legajos docentes como antecedentes para ser considerados en los concursos; también esto está previsto en Derecho y en Ciencias Naturales y Exactas. De las entrevistas realizadas, solamente en Odontología, se explicitó el impacto en la mejora de las prácticas de enseñanza a partir de las evaluaciones realizadas (específicamente en una cátedra donde se reformuló la estrategia de evaluación). En este sentido, los referentes mencionaron que, en general, cada cátedra al recibir los resultados de las encuestas pueden o no realizar reformulaciones o modificaciones, quedando a su propio criterio y voluntad; en otros casos, se mencionó que “si el docente lo solicita, desde el área pedagógica se realizan observaciones y/o asesoramiento en los aspectos que se quiere mejorar” (ej Agronomía, Ingeniería o Farmacia y Bioquímica).

Cabe mencionar que, en las unidades académicas donde se implementó un proceso de autoevaluación para la acreditación de la carrera de grado por parte de la CONEAU, las encuestas formaron parte de la misma, incluso en Ciencias Veterinarias

se realizaron encuestas a tal fin. No sucedió esto en el caso de Medicina, donde solamente en dos Departamentos se efectúan encuestas a los alumnos de manera sistemática.

El cumplimiento de la Resolución C. S N° 1648/91 es bastante irregular por parte de las unidades académicas; ya sea porque no se han implementado las propuestas formuladas y aprobadas o bien porque se implementan de forma discontinuada, a excepción de tres unidades académicas. Tampoco en todos los casos se aplican cuestionarios a docentes, ni se usan los resultados como antecedentes en los concursos docentes; ni existe la vinculación del programa de evaluación docente con la capacitación y perfeccionamiento de los docentes. Aún más grave es el incumplimiento de la implementación de los programas de seguimiento y evaluación de la docencia como “condición sine qua non de la puesta en marcha del régimen de regularidad estudiantil”, tal lo determinados en la mencionada Resolución.

La evaluación de la docencia utilizando únicamente cuestionarios conlleva una serie de dificultades que pueden ser subsanadas utilizando otras herramientas complementarias, y que, a su vez, otorgarían una mirada más amplia. En este sentido, la evaluación que se propone desde la norma, confunde el objeto de evaluación: la evaluación de docente - en tanto formación y trayectoria-, del desempeño docente en una asignatura –incluyendo aspectos de evaluación de la docencia – de la enseñanza- y control administrativo. En ningún caso se evalúa la función docente, tal como fue definida en puntos anteriores.

Estas reflexiones se ampliarán en un siguiente apartado, a partir del análisis de las entrevistas realizadas a los responsables de la evaluación de la docencia, de las distintas unidades académicas.

CAPITULO II

METODOLOGÍA

1. Introducción

A fin de describir y fundamentar el diseño y proceso metodológico seguido en la tesis, este capítulo se ha estructurado en 4 apartados.

En el primer apartado se establecen los objetivos generales de la investigación y su relación con las preguntas de investigación. En el segundo apartado se describe el paradigma de investigación adoptado en la investigación: el paradigma cualitativo y las herramientas para recoger la información: el análisis documental y el uso de entrevistas semi estructuradas. En el tercer apartado se presentan los informantes clave y las estrategias utilizadas en la validación del protocolo utilizado para las entrevistas. Asimismo se desarrolla de manera conceptual sobre el proceso de triangulación de la información. Finalmente, en el apartado cuarto se presenta la temporalización de la investigación.

2. Apartado 1

2.1 Problemas de investigación

- ¿Qué concepciones sobre los modelos de evaluación la función docencia y la definición de docencia subyacen en la implementación de los procesos de evaluación?
- ¿Qué procesos de evaluación de la función docente se desarrollaron y se desarrollan en la UBA?
- ¿De qué manera se cumple con de la normativa sobre evaluación de la docencia en la UBA?
- ¿Cuáles son las orientaciones que sustentan los procesos de evaluación de la función docente en la UBA?
- ¿Cuáles son las principales fortalezas y debilidades que se encuentran en la implementación de los procesos de evaluación de la función docente universitaria en la UBA?

2.2 Objetivo general

Analizar y comprender los procesos de evaluación de función docente universitaria en la Universidad de Buenos Aires (UBA) en función de la reglamentación vigente y las opiniones de los responsables de implementar dichos procesos.

2.3 Objetivos Específicos

- a) Analizar las concepciones sobre la calidad, evaluación y docencia que subyacen en la implementación de los procesos de evaluación de la función docente en la UBA.
- b) Describir el estado de situación de la implementación de los procesos de evaluación de la docencia en la UBA.
- c) Analizar las principales fortalezas y debilidades en la implementación de los procesos de evaluación de la función docente universitaria en la UBA

3. Apartado 2

3.1 Paradigma de Investigación

El trabajo de investigación propuesto, sobre los procesos de evaluación de la función docente universitaria en la UBA, se realizará abordando un estudio de caso en el marco del enfoque cualitativo. La elección de dicho enfoque se justifica en tanto se busca conocer y comprender el fenómeno bajo estudio –los procesos de evaluación de la docencia en la UBA- a partir de diversas fuentes de conocimiento y de las reflexiones de los responsables por su implementación. Desde este abordaje, el investigador se aproxima al problema para comprenderlo desde su particularidad y su interés se centra en estudiar a los sujetos en su contexto; comprendiéndolos desde su complejidad. En este sentido, los actores son constructores y fuente de conocimientos; y los resultados, las reflexiones y afirmaciones que contribuirán significativamente a una nueva producción de conocimiento.

El estudio de casos se puede caracterizar como “un hecho, un grupo, una institución o un proceso social construido a través de un recorte empírico y conceptual de la realidad social, que hace parte de un tema o problema de investigación”, tal como señalan Neiman y Quaranta (2006, p. 218). Según los autores mencionados, los estudios de casos tienden a focalizar en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual.

“Esto da como consecuencia el estudio profundo de una manifestación o problemática de la realidad social con el objeto de poder hundir la mirada hacia las raíces de la situación unidos de la teoría que posibilite la descripción y la consiguiente comprensión”. Neiman y Quaranta (2006 p. 219).

La estrategia de investigación basada en estudios de casos recurre a la utilización de múltiples fuentes de información y procedimientos de análisis. Stake (2007) sostiene que el estudio de caso no es la elección de un método sino más bien la elección de un objeto a ser estudiado. El enfoque de investigación es definido por el interés de casos individuales antes que por los métodos de investigación utilizados.

El estudio de caso no es la elección de un método sino mas bien la elección de un objeto a ser estudiado, se transforma en objeto de estudio y se relaciona directamente con los intereses que tienen los investigadores sobre la problemática que el caso representa. Supone una intencionalidad en la búsqueda del caso testigo para el estudio y poder desde allí desarrollar una explicación científica a la problemática (...) Esto puede darse en el estudio de un caso único o colectivo. Los proyectos de investigación de estudio de caso consideran en su conjunto la pregunta de investigación, la recolección y el análisis de la información, los roles del investigador, la validación de los resultados a partir de instancias de triangulación, y finalmente la redacción del informe final (Stake, 2007, p 15-20)

Asimismo, señala el mencionado autor que “la participación del investigador como: observador, entrevistador, evaluador e intérprete, puede y debe dar al lector una acabada visión que aporte conocimiento al caso estudiado y permita la comprensión del mismo en el marco de la complejidad que supone el análisis”. (Stake, 2007 p 36)

Los estudios de caso como estrategia de investigación suponen un enfoque que promueve la utilización combinada de métodos y procedimientos. En este sentido, como instrumentos de recolección de datos se propone utilizar instrumentos característicos del enfoque cualitativo como las entrevistas y el análisis documental como herramienta de análisis. En este sentido, la evaluación de las universidades implica la elaboración de juicios de valor sobre aspectos relevantes de la realidad estudiada; por eso, es una labor en la que necesariamente se deben implementar herramientas de carácter cualitativo. Se propone entonces, realizar un análisis documental y bibliográfico, la aplicación de entrevistas semiestructuradas para indagar desde la subjetividad de los responsables de aplicar las evaluaciones y determinar las construcciones sociales que hacen los mismos sobre las prácticas de evaluación de la función docente en el marco de la evaluación institucional.

3.2 Herramientas de recolección de información

3.2.1 Análisis de documentos

El análisis de documentación y bibliografía permite realizar una primera exploración de los procesos de evaluación de la función docente universitaria, identificando los mismos y a informantes claves que puedan aportar información relevante.

3.2.2 Fuentes

Las fuentes de información se clasifican en primarias y secundarias:

a) Fuentes primarias:

- Entrevistas a funcionarios responsables de los procesos de evaluación de la función docente en el UBA.

b) Fuentes secundarias

- Normativa vigente a nivel nacional y de la UBA
- Anuarios estadísticos oficiales de la SPU-ME y UBA
- Documentos oficiales elaborados y publicados por CONEAU y la UBA
- Informes elaborados por funcionarios responsables de los procesos de evaluación de la función docente en el UBA.
- Documentos de trabajo de la Red de Investigadores de Evaluación de la Docencia (RIED).
- Otros informes: elaborados por especialistas, informes de estudio, etc.

3.2.3 Entrevistas semi- estructuradas

En el estudio de la dinámica interpersonal de acciones y comunicaciones que configuran la realidad social, a través de la propia vida cotidiana (representada en los grupos de discusión, la entrevista, las historias de vida, etc.) y de la interpretación de la subjetividad, los sujetos adquieren un rol protagónico siendo “quienes crean el mundo social a través del significado que dan a sus acciones, a los objetos que les rodean y a otros individuos” (Roldán García, 1998 p. s/n). Es en este sentido, que se realizarán *entrevistas semiestructuradas* para conocer la realidad desde la perspectiva de los propios implementadores de las evaluaciones y describir e interpretar aspectos de la

realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, percepciones, etc.

La entrevista es una técnica cualitativa que permite recoger una gran cantidad de información de una manera más cercana y directa, entre investigador y sujeto de investigación.

La entrevista es definida por Martorell y González (1997) como

Un intercambio verbal en el cual existen dos roles bien definidos, el del entrevistador y el del entrevistado, donde el primero intenta obtener información sobre opiniones, creencias, ideas, actitudes, conocimientos, etc., del segundo y este responde en intenta adecuarse a las demandas del primero. Por lo tanto, la entrevista es un proceso de interacción con un fin determinado (Martorell y González, 1997, pp. 13).

El carácter semiestructurado de las entrevistas implica que se ha de adecuar las preguntas iniciales a las respuestas que el sujeto entrevistado va proporcionando de acuerdo a la investigación. El análisis de las entrevistas, se realizará a partir de un análisis de contenido, entendida como una técnica de investigación para elaborar conclusiones válidas y confiables de datos con respecto a su contexto. En este sentido, como señala Sampieri y otros (1998) “el análisis de contenido se realiza por medio de la codificación, proceso en virtud del cual las características del contenido de un mensaje son transformadas a unidades que permitan su descripción y análisis preciso” (Hernández Sampieri, 2008, p. 296). Es decir, se implementará el análisis de contenidos desde un proceso de categorización y saturación de categorías propuesto por Glasser y Strauss (1967).

Para el diseño de la entrevista se han seguido los pasos propuestos por Wengraf (2001, p. 4): 1) definición de los objetivos y de la pregunta o preguntas centrales de investigación; 2) Traducción de cada pregunta central en entre tres y siete preguntas de teoría; 3) desarrollo de conjuntos de preguntas de entrevista o intervenciones para cada pregunta teórica. El paso tercero alude, al referirse genéricamente a las intervenciones de entrevista, al diseño de los guiones para las entrevistas, que implican la decisión sobre la estructuración de la comunicación.

Se ha optado por una entrevista de tipo semi- estructurada donde las preguntas, si bien se plantean preguntas orientadoras, que siguen un criterio de ordenación, las mismas son flexibles y, dependiendo de cada entrevista, pueden reducirse o incrementarse y modificarse. Las preguntas propuestas orientadoras responden a

aspectos esenciales analizados en la bibliografía, sobre la situación actual de los procesos de la evaluación de la función docente universitaria, y que a su vez, son coincidentes con los problemas de investigación propuestos. A partir de los aportes de los expertos y de la prueba piloto realizada con 3 entrevistados, se reformularon las preguntas orientadoras. Durante este proceso, se atendió a la relevancia de las preguntas y de las respuestas. También se verificó que las preguntas no fueran redundantes y que los conceptos no fueran vagos. Finalmente, se solicitó a los expertos académicos su juicio sobre si las preguntas representaban al constructo.

3.4 Protocolo de entrevistas

Entrevista N°.....

Fecha:

1.-Información identificatoria

Género: F.... M....

Título/s de grado:

Título/s de posgrado:

Universidad de mayor dedicación a la actividad docente:

Nivele/s de desempeño:

Cargo/s:

Preguntas orientadoras

1- ¿Cómo definiría la docencia universitaria?

2 - ¿Qué actividades incluiría en ella? ¿Hay primacía de algunas otras actividades universitarias sobre las de docencia?

3- ¿Cómo definiría a un “buen docente”?

4- ¿Es necesaria la formación docente?

5- Si en su institución realizan evaluaciones de la función docente universitaria: ¿En qué consisten? ¿Qué opinión le merecen?

6-¿Qué usos se dan y/o cuáles deberían darse a los resultados de los procesos de evaluación?

7- ¿Se realizan acciones de seguimiento para conocer el impacto que tienen los resultados de los procesos de evaluación?

8- ¿Qué aspectos deberían ser consideradas en las evaluaciones de la función docente universitaria?

Para el registro de las entrevistas se ha utilizado la grabación magnetofónica como medio para lograr notas fidedignas y mayor fluidez conversacional. Se ha solicitado previamente el consentimiento del entrevistado para la correspondiente

grabación y han sido enviadas a cada uno para su lectura, para la validación de los datos. Se ha tenido una actitud flexible respecto a las preferencias de los entrevistados, aunque en su mayoría, las entrevistas, fueron realizadas en las distintas unidades académicas durante el año 2010.

4- Apartado 3

4.1 Informantes clave y las estrategias utilizadas en la validación del protocolo utilizado para las entrevistas.

4.1.1 La muestra

Para la selección de los entrevistados se han tomado como los requisitos expuestos por Gorden (1975) citado en Valles (2002):

- ¿Quiénes tienen la información relevante?
- ¿Quiénes son más accesibles física y socialmente?
- ¿Quiénes están más dispuestos a informar?
- ¿Quiénes son más capaces de comunicar la información con precisión?

También se ha tenido en cuenta lo planteado por autores como Katz y Lazarsfeld (1955) y Denzin (1989), de empezar con un muestreo previsto y luego proceder con la “bola de nieve”. Esta forma de seleccionar a los entrevistados implica solicitar a cada experto colaboración para facilitar el contacto con otros entrevistados potenciales entre las personas de su círculo de conocidos. En este sentido, la Dra. Elisa Lucarelli ha facilitado el contacto con la mayor parte de los funcionarios responsables de la implementación de los procesos de evaluación.

Por tanto, los criterios que se han tenido en cuenta para la selección de los entrevistados han sido los siguientes: función desempeñada en la Facultad; trayectoria académica y profesional y experiencia en la implementación en un proceso de evaluación de la función docente universitaria; así como la accesibilidad y disposición para la comunicación.

Dada las condiciones antes expuestas, la muestra no probabilística se ha constituido por los distintos responsables de la implementación de los procesos de evaluación de la función docente en aquellas unidades académicas donde se desarrollaron o desarrollan dichos procesos.

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a los funcionarios responsables de los procesos de evaluación de la función docente en el UBA de las siguientes unidades académicas:

- Facultad de Veterinaria
- Facultad de Derecho
- Facultad de Odontología
- Facultad de Farmacia y Bioquímica
- Facultad de Agronomía
- Facultad de Medicina
- Facultad de Ingeniería

La delimitación del universo se realizó considerando la implementación de los procesos de evaluación de la docencia en cada unidad académica. Por tanto, el universo de la investigación lo componen los procesos de evaluación de la función docente universitaria que se desarrollan en las distintas Facultades de la UBA. Es en esta heterogeneidad, que se busca conocer, comprender y comparar las diferencias y similitudes de las propuestas.

4.1.2 Proceso de validación

La validez o credibilidad es esencial en un estudio cualitativo, ya que se constituye como elemento rector, tanto en el proceso de construcción del dato, como en el de análisis e interpretación.

Lo que se busca, en términos de Cea D' Ancona (1999) en último término, es la congruencia o no congruencia entre los aciertos del investigador respecto de la realidad que pretende representar, donde la posibilidad de validación se encuentra más relacionada con la relativa cercanía de las interpretaciones respecto a un fenómeno o un hecho, que con la correspondencia perfecta entre ambas.

Guba (1989, p. 155- 156), menciona cuatro criterios esenciales para dar cuenta de la validez de una investigación en términos cualitativos:

- Credibilidad (validez interna),
- Transferibilidad (validez externa),
- Confirmabilidad (fiabilidad externa),
- Replicabilidad (consistencia)

Estos criterios, han sido considerados para el desarrollo de la propuesta de investigación.

a) Credibilidad (validez interna)

Además de la contrastación con los expertos, cada entrevistado ha sido informado acerca del estudio y sus objetivos, y se han enviado a las entrevistas efectuadas para “asegurar que el contenido de los registros era efectivamente aquello que los participantes querían expresar” (Guba, 1989, p. 151). En ese sentido, se logró el consenso de los participantes sobre los datos.

En cuanto a la búsqueda, análisis y selección de documentación y material de referencia, desde la primera etapa se han comprobado los datos obtenidos, sometidos a un proceso de interpretación y análisis que se concretan en presente informe.

b) Transferibilidad (validez externa)

En relación con este aspecto es necesario tener presente el grado de comparabilidad de las unidades de análisis y de las categorías que surgen, como punto de referencia de estudios similares. La comparabilidad es un aspecto nodal, que está dado en los criterios de elección de las unidades de análisis y en los fundamentos teóricos y metodológicos propuestos para hacer comprensible el campo de la evaluación de la función docente universitaria. Las descripciones, datos e informaciones presentadas aportan elementos que hacen comprensible y replicable el fenómeno en estudio.

c) Confirmabilidad (fiabilidad externa)

Siendo un estudio de carácter cualitativo, existe un grado de implicación y subjetividad por parte de la investigadora. Esto no impide que en las descripciones detalladas y en el uso de diferentes métodos e instrumentos para triangular la información, se procure la consistencia de la investigación.

c) Replicabilidad (consistencia)

Guba (1989) señala que la triangulación aumentaría la probabilidad de los aciertos respecto a lo que investigamos y/o pretendemos representar, buscando ante todo “la contrastación en diversos niveles de la investigación en pos de una validación

intersubjetiva –de teorías, de datos, de investigadores, de métodos-“. (Guba, 1989, p.158) En este sentido, cabe mencionar algunos aspectos del proceso de triangulación.

4.13 La triangulación

Denzin (1989) identifica cuatro tipos: la triangulación entre datos, entre investigadores, entre teorías y entre metodologías y técnicas, todas ellas posibles de aplicar en el análisis de un mismo fenómeno. En relación a este último tipo – triangulación metodológica- el autor ha definido dos grandes categorías: la denominada *within-method triangulation*, que consiste en la aplicación de varias técnicas dentro de una misma aproximación metodológica y que busca la consistencia interna y fiabilidad, y la *between-(or across-) method triangulation* -uno de los procedimientos *cross-validation* más utilizados-, referida a la aplicación de dos o más métodos, la cual persigue la búsqueda de validez externa.

En cuanto a los procedimientos que “garantizarían” maximizar la validez o el éxito en la triangulación se deberá “efectuar un análisis cuidadoso de cada método, en relación a otros métodos, y también respecto de las demandas en el proceso de investigación. Precisar qué y cuántos métodos han de emplearse, esto acorde con la información que se requiera para esclarecer el problema”. Cea D’ Ancona (1999, p.53) En este trabajo, *la triangulación de teorías* se manifiesta en la utilización y contrastación de distintas perspectivas teóricas, didácticas, políticas y de gestión sobre un mismo problema de investigación. En cuanto a la *triangulación de datos*, implica la utilización de distintas fuentes de información sobre un determinado problema o hecho similar. La triangulación se produce cuando existe concordancia o discrepancia en las fuentes. En el caso del estudio, se utilizaron distintas fuentes que han permitido detectar discrepancias (en particular en los datos estadísticos ofrecidos por distintas fuentes sobre los sistemas educativos o sobre las definiciones sobre evaluación y calidad) y concordancias (como en algunos aspectos los procesos de evaluación).

La triangulación entre investigadores, si bien refiere a la conformación de un equipo interdisciplinario para el desarrollo de la investigación, en este caso, se han realizado reuniones de contrastación con expertos de distintas disciplinas, al igual que con algunos miembros de la RIED, quienes aportaron distintas perspectivas sobre el problema de investigación.

El proceso de validación de contenido estuvo a cargo de tres especialistas y del Director de Tesis. Los especialistas han sido:

- Norberto Fernández Lamarra: Lic. en Ciencias de la Educación. Director de Posgrados y del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Presidente de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación y Vicepresidente del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (WCCES).
- Beatriz Checchia: Lic. en Ciencias de la Educación y Psicopedagogía de la Universidad de Belgrano (Argentina). Master en Educación Superior por la Universidad de Palermo (Argentina) y Doctora en Evaluación y Calidad Educativa por la Universidad Complutense de Madrid (España)
- Fernando Pedrosa: Licenciado en Historia por la Universidad de Buenos Aires y Doctor en Historia por la Universidad de Salamanca (España).

Los entrevistados han sido:

- *Prof. F:* Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora y Coordinadora Pedagógica de la Facultad de Ciencias Veterinarias
- *Prof. J:* Abogado y Profesor y Licenciado en Antropología. Profesor y Director de Carrera y Formación Docente de la Facultad de Derecho
- *Prof. MG:* Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora y Directora del Área de Educación Odontológica y Asistencia Pedagógica de la Facultad de Odontología. Asesora Pedagógica Facultad de Medicina
- *Prof. ML:* Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora y Asesora Pedagógica de la Facultad de Farmacia y Bioquímica
- *Prof. J:* Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación. Profesora y coordinadora área pedagógica de la Secretaría Académica de Facultad de Ingeniería
- *Prof. CP:* Licenciada en Psicopedagogía y Ciencias de la Educación. Profesora y Asesora Pedagógica, Facultad de Agronomía.
- *Prof. MN:* Licenciada Sociología. Coordinadora área pedagógica del Ciclo Básico Común
- *Prof. CF:* Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora y Coordinadora Pedagógica Facultad de Odontología

Luego de la lectura inicial de las transcripciones de las entrevistas (incluidas en el Anexo) se ha procedido al análisis interpretativo de las mismas, y su integración en

categorías y sub-categorías¹⁶. Las mismas se han precisado en función de un abordaje explicativo, conjugando –“en el juego de la deconstrucción discursiva” como señala Arbesú (2004)- las coincidencias, diferencias y variaciones que los distintos entrevistados aportan acerca de una determinada categoría y sub-categoría analítica. Se trataría de una triangulación desde las fuentes, como forma de validación.

Apartado 4

1.1 Temporalización de la investigación

Se presenta el siguiente cuadro dando cuenta del proceso temporal de elaboración de tesis

	Julio – Octubre de 2009	Noviembre 2009 –Enero 2010	Febrero –Marzo 2010	Abril – Noviembre 2010	Noviembre 2010– Febrero 2011	Marzo de 2011
Definición de tema, objetivos y problemas de investigación						
Relevamiento de documentación						
Diseño de Protocolo de Entrevista						
Validación de protocolo						
Prueba Piloto						
Reajustes al protocolo						
Desarrollo del Marco Teórico						
Aplicación de Entrevistas						

¹⁶ Se entiende por *categoría* un concepto o expresión lógico-conceptual que integra elementos o características acerca de un determinado conjunto de objetos reales o simbólicos e incluso actitudinales. Las subclases o subgrupos contenidos en cada categoría son las *subcategorías* (Hernández Sampieri y otros, 2006; p 146)

Análisis de Documentación						
Análisis de Entrevistas						
Redacción de Conclusiones						
Presentación Tesis						

CAPITULO III

1. Entrevistas

Las entrevistas han sido realizadas durante el año 2010 a los responsables de la implementación de la evaluación de la docencia de las Facultades de Derecho, Odontología, Medicina, Ingeniería, Farmacia y Bioquímica, Agronomía, Veterinaria y el CBC. Las entrevistas semi-estructuradas, han sido desgrabadas y enviadas a los referentes para su validación. En todos los casos se ha cumplimentado dicho proceso.

Para el análisis de las entrevistas se han definido una serie de metacategorías y categorías, a saber:

1. La docencia universitaria

- 1.1 Definición de la función docente universitaria
- 1.2 Relación de la función docente con otras funciones: investigación y gestión
- 1.3 Tensión entre la profesión/disciplina y la función docente
- 1.4 Formación pedagógica de los docentes
- 1.5 Definición de “buen docente”
- 1.6 Expectativas institucionales sobre los docentes

2. Los procesos de evaluación de la función docente universitaria que se implementan en las Facultades de la UBA

- 2.1 Mecanismos de implementación de la evaluación docente
 - 2.1.1 Las encuestas a estudiantes
 - 2.1.2 Otras formas de evaluación
- 2.2 Aspectos evaluados en las encuestas
- 2.3 Usos de los resultados de la evaluación
 - 2.3.1 en los concursos
 - 2.3.2 para la toma de decisiones
- 2.4 Instancias de implementación de los procesos de evaluación

3. Aspectos que deberían ser contemplados en la evaluación de la docencia universitaria

2. Análisis de las entrevistas

En relación a la **definición de la función docente universitaria**, las respuestas son coincidentes en tanto que se define la función docente como actividad compleja, siendo la enseñanza la actividad predominante de dicha función.

“La tarea es la de enseñar. Por eso, el docente debe formarse pedagógicamente, pensar en sus clases, en el contexto donde se desempeña y una dedicación especial a sus alumnos”. (Profesora ML)

“Para mí es una cuestión profesional que debiera llevar intrínsecamente el calificativo buen, es decir, un buen profesional de la enseñanza”. (Profesora J)

“Un docente en la universidad está para formar un profesional, al menos en el grado”. (Profesora F)

En este sentido, se destaca el reconocimiento de un docente como un profesional, que requiere de una formación específica –propia de la profesión docente-. No surgen otras actividades asociadas a la función docente más que la enseñanza, lo que limita la idea de función docente como se ha definido en esta investigación

En una de las entrevistas, se ha definido al docente como “docente multifuncional”, en relación a la multiplicidad de actividades que un realiza en la universidad. Esta afirmación sustenta la idea que define la complejidad de la profesión académica universitaria. Siguiendo esta conceptualización, en las entrevistas se menciona que, además de la docencia, son las **funciones de investigación y gestión** las que realiza un profesional académico.

En relación con **la investigación**, se señala:

“El docente universitario tiene la responsabilidad de la investigación, para poder generar conocimientos y la circulación de este conocimiento entre sus alumnos. Lo difícil de lograr es que la propia investigación alimente los procesos de enseñanza dentro de la universidad” (Profesora CP)

“La investigación es la fuente de actualización de lo que va se va enseñar” (Profesora J)

“Un docente debiera hacer investigación centrada por un lado, en la construcción de conocimiento teórico y, por otro, una investigación aplicada más vinculada al campo profesional, con lo que enseña.” (Profesora F)

De estas afirmaciones, se desprenden claramente dos cuestiones: por un lado, el estrecho vínculo entre docencia e investigación y por el otro, la necesidad de generar retroalimentaciones entre ambas funciones.

Respecto de las **actividades de gestión**, se observa como una de las funciones que surgen en las entrevistas de los responsables de dos Facultades, en las cuales:

“El docente realiza funciones que están muy ligadas a la gestión de la cátedra: desde como conseguir sponsors para tener mejores recursos, gestionar al personal de limpieza, gestionar lo edilicio y el mobiliario (conseguir sillones, etc), hasta gestionar todo lo que funciona desde el punto de lo asistencial, ya que hay un Hospital- Escuela y hay tiene que atender desde lo administrativo a los pacientes, los insumos como prótesis”. (Profesora CF)

Cabe mencionar que, tal vez, producto del objeto de la entrevista, las respuestas sobre las funciones de investigación y gestión se orientan a la articulación con la docencia, más que a cada una de las funciones en sí. Asimismo, hay funciones que realiza un profesional académico que se definen con relación al tipo de actividades que realizan en la unidad académica. Esto es relevante a la hora de considerar un modelo de evaluación de la función docente, pues aspectos de la misma se verán influenciados por estas otras funciones que se realizan: si la unidad académica tiene una orientación hacia la investigación, hacia la gestión, etc. Además, en ningún caso se ha mencionado la función extensión o transferencia, lo cual es lamentable.

Un caso particular, que merece ser mencionado es el de la Facultad de Derecho, ya que permite ilustrar la **tensión entre la profesión u oficio –disciplina- y la función docente**:

“La gran mayoría de los profesores son profesionales y la docencia es una tarea más, un trabajito más, y no la principal. Además, es muy difícil igualar el costo de oportunidad del abogado...un juez gana mucho más que un profesor con dedicación simple. Hay un tema no resuelto que es “la tensión entre la profesión de abogado y el ejercicio docente”. Pero hay una minoría de docentes, que tomamos la enseñanza como un trabajo” (Profesor J)

La tensión manifiesta anteriormente, se corresponde con la preocupación por la **formación pedagógica de los docentes**. En este sentido, se menciona de manera recurrente que, gradualmente, los profesores van “tomando conciencia” que no es suficiente la formación disciplinar para “dar clases”, sino que es necesario complementarla con una formación específica para el desarrollo de la docencia.

“Cada vez, está más instalada la idea de que “es necesaria una formación pedagógica para ser docente de derecho”. La “carrera docente” si bien no es obligatoria, otorga puntos para los concursos de auxiliares y adjuntos”. (Profesor J)

“Hay un mayor reconocimiento que la carrera docente genera una conciencia de la importancia de lo pedagógico. Lo disciplinar tiene que estar y la didáctica también. Además, hay que considerar que un ayudante que empieza no va a tener el mismo conocimiento que un profesor de mayor trayectoria o un experto” (Profesora ML)

“La universidad siempre fue considerada como un lugar de elite en donde el profesor que sabía su materia sabía transmitir. Esto es un problema casi mitológico que se sigue sosteniendo en muchas facultades. Pero, cuando ves en los cursos que los docentes comienzan a discutir textos y pensar en sus prácticas...ahí se dan cuenta que necesitaban formación pedagógica” (Profesora M N)

Para los docentes, la consideración de la formación pedagógica para el desarrollo de la función docente como un antecedente en los concursos de ingreso y

promoción, parece ser un fuerte incentivo. Por otra parte, la idea de que “un profesor que sabía su materia sabía transmitir” tiene una fuerte impronta en las universidades, siendo la formación docente universitaria un campo de desarrollo aún incipiente. Esto se manifiesta, entre otras cuestiones, en la no obligatoriedad de poseer formación docente como requisito para el ejercicio de la docencia universitaria y en el lugar institucional que se le otorga a dicha formación al ser voluntaria o electiva. De hecho, si bien se considera en los concursos como un antecedente, este es de menor valía que la formación académica o en investigación.

“En los concursos, puede pasar que ante distintas personas que hacen una buena clase, el concurso se defina por los antecedentes de publicaciones, conferencias más que en los docentes...la investigación va a ser preponderante”. (Profesora F)

Todos los entrevistados manifestaron la necesidad de ofrecer institucionalmente una “carrera docente pedagógica” orientada a la disciplina que se dicta en cada unidad académica, para promover la necesidad de formación pedagógica para el ejercicio de la docencia.

“La carrera tiene una orientación en Ciencias Biológicas y Veterinarias, con lo cual tenemos médicos, enfermeros, biólogos y otros profesionales de distintas tecnicaturas. (...) Son profesionales que dan clases en la universidad o en los hospitales reciben pasantes, o en los laboratorios, y les interesa recibir algunas herramientas o conceptos vinculados a la docencia”. (Profesora F)

“La “carrera docente” se organiza en 4 módulos sobre Pedagogía Universitaria (Introducción a la vida universitaria y se hace la distinción entre oficio docente y oficio del abogado); didáctica general y especial para la enseñanza de derecho. El último módulo se llama Laboratorio y se trabajan observaciones y prácticas docentes”. (Profesor J)

Sin embargo, en distintas entrevistas se coincide en que el sólo hecho de realizar la “carrera docente pedagógica” no es suficiente para la mejora de las prácticas de docencia.

“Es difícil ver docentes que cambien o innoven más allá de las normas o legislación que va cambiando. Hay una actualización en los contenidos o en el material pero no en la forma de dar la clase”. (Profesor J)

“La formación docente es importante, pero no me parece que la carrera docente opere cambios sustantivos en las prácticas...aunque la percepción del público es que sí. Observé que excelentes alumnos de la carrera docente, en la práctica eran docentes tradicionales -no había innovaciones, ni reflexión para con él mismo ni para el alumno- Me parece que para cambiar tiene que haber una disposición interna de cambio. (...) La carrera docente te cambia el vocabulario, haces un proceso de adaptación pero si en la práctica no cambiaste nada da igual... el agravante es que los docentes creen que sí cambiaron”. (Profesora CF)

“El tema de los cursos pedagógicos está en debate. Es decir ¿sólo bastan cursos para ser un buen docente?” (Profesora ML)

Por ello, si bien la implementación de la “carrera docente pedagógica” en las distintas Facultades es un gran avance en la formación permanente de los profesionales universitarias, se deberían atender a implementar otros mecanismos que operen en el sentido de la mejora de las prácticas docentes, en todas sus dimensiones.

Sobre la definición de “**buen docente**” hubo una variedad de respuestas, cuyos ejes han sido que el buen docente “debe conocer que se enseña y enseñar para que los estudiantes aprendan”:

“Ser buen docente en la universidad es tener en cuenta dos ejes: el epistemológico (saber lo que estás enseñando, que sea relevante) y el eje moral (producir acciones de principio en los estudiantes)” (Profesora J).

“Un buen docente tiene la intencionalidad de que los estudiantes aprendan, y la responsabilidad de conocer lo que enseña”. (Profesora MN)

Estas conceptualizaciones siguen sosteniendo la sinonimia del término docencia y de la enseñanza. Como fue señalado, desde la investigación se sustenta una idea de

docencia que trasciende la enseñanza como actividad única de la función docente en la universidad.

Incluso más, se observa cierta contradicción en el sentido en que se mencionaba la complementariedad entre las funciones de investigación y gestión y la de docencia, cuestión que no surge en las definiciones de buen docente. Es decir, que un buen docente también debería atender distintos aspectos de dichas funciones, cuestión que es cuestionable teniendo en cuenta las dedicaciones y orientaciones que cada institución sustenta, así como la propia definición de buen docente que se conciba.

“En Odontología los parámetros para ser buen docente son variados, ya sea para aquellos que dan clases o los que no. Hay parámetros que se relacionan con un conjunto de cuestiones relacionadas con ser docente: con el conocimiento académico, cómo se desempeña. Pero, en esta Facultad estos parámetros se relativizan en función de la gestión, el que hace que su cátedra funcione bien desde lo asistencial. Mantener este delicado equilibrio entre esas cuestiones es muy difícil.” (Profesora CF)

En tanto lo que la institución **“espera de un docente”**, surgieron respuestas comunes en tanto: los docentes desconocen lo que se espera de ellos y que las dedicaciones definen lo que se espera que haga un docente en la universidad.

“No se pueden solicitar las mismas actividades a todos los docentes ya que tienen distintas dedicaciones.” (Profesora CP)

“No hay consenso en definir qué se va a enseñar, es decir sobre la docencia. Los docentes no tienen idea que les corresponde o no hacer...ni sobre el Estatuto. Tampoco hay demasiada formación e información sobre los distintos actores docentes: como un profesor consulto, un titular...no tienen la menor idea de que es un profesor consulto” (Profesora MG)

“Quizás no está tan claro qué es lo que la institución espera de los docentes. Pero en la UBA, esto está pautado en el Estatuto y sujeto a las dedicaciones pero hay muchos docentes que no lo saben”. (Profesora F)

Es evidente que, para realizar una función acorde con los objetivos, designaciones y expectativas que la Universidad y la Facultad sustenten, se hace imprescindible que los docentes las conozcan y asuman. Esta es una cuestión pendiente en casi toda la comunidad universitaria de la UBA, y podríamos afirmar que en otras universidades de nuestro país.

Respecto a la **evaluación**, cabe señalar algunas cuestiones que surgen del análisis de las entrevistas:

Sobre **las formas de evaluación de la función docente**, cada entrevistado describió el proceso de evaluación de la función docente que se realiza o realizó en su institución, en el marco de la normativa vigente. Dado que la descripción de los procesos de evaluación, fue abordada en el marco teórico, se hará hincapié en los aspectos recurrentes y particularidades que se encuentran en las distintas Facultades.

Hay una **relación directa entre las dedicaciones establecidas en el Estatuto de la UBA y la función docente universitaria**. En este sentido, la evaluación debe ser contextualizarla, no sólo considerando las particularidades institucionales de los ámbitos de desarrollo profesional de los docentes sino también en función de las dedicaciones.

“Se puede ser buen docente y buen investigador pero es difícil por evaluar esto por las dedicaciones que se establecen en el Estatuto” (Profesora MN)

- En todos los casos, **se evalúa al docente** pero no se evalúa la docencia ni la función docente, tal como fue definida en esta investigación. En particular, esto se explicita en la conceptualización de **concursos como forma de evaluación de la “docencia”**.

“En mi Facultad, el único proceso válido y legitimado es el concurso. Ahí se evalúa al docente, pero los antecedentes de investigación van a ser preponderantes sobre los de docencia. Claro que en el concurso no se evalúa el vínculo con los alumnos ni el tipo de discurso que utiliza el docente, ni cómo lo evalúa el alumno.” (Profesora F)

En las Facultades donde se aplica la normativa de la UBA, que dispone la implementación de **encuestas anónimas a los alumnos**, es recurrente la aplicación de las mismas, aunque difiere el momento y modalidad (presencial – virtual) de implementación, el uso y en los niveles (grado y posgrado) en que se aplican. Otro tema que surge recurrente, es la existencia de encuestas que se realizan al interior de las cátedras, que no están sistematizadas y que, en muchos casos, las propias autoridades desconocen.

“A nivel institucional aplicamos cuestionarios de alumnos. En algunas cátedras, de forma autónoma, hay mecanismos de evaluación pero es a los alumnos. En posgrados hay encuestas cuando se termina un curso” (Profesora F)

“En Medicina, la última vez que se intentó evaluar la docencia fue por el año 95. Actualmente la gestión está reflatando la evaluación dos instancias: uno el internado anual rotatorio que es el último ciclo de la carrera, donde se hizo una encuesta a los alumnos con un formato de preguntas abiertas y cerradas. Otra instancia de evaluación se da en el Departamento de Pediatría, ya que ellos toman una encuesta propia. Es probable que haya evaluaciones que realiza cada docente, pero yo no lo conozco”. (Profesora MG)

“No se sabía cuando el alumno debía llenar la encuesta, a pesar de que había consenso que debía hacerlo una vez aprobada la asignatura para dar total independencia. Tampoco cómo hacerlo ya que los alumnos no las completaban o las hacía todas a la vez. Así llegamos a la cuestión de la necesidad de control, y se determinó que para poder inscribirse en una materia, el alumno debe llenar sí o sí estas planillas por Internet. Saltan los que las que adeudan de cursos ya realizados, porque esto está automatizado. Pero claro, aparecieron las cuestiones de que algunos no recordaban a cargo de quién habían estado las comisiones que cursaron, y como hay cambios en las comisiones. Hoy está el proceso en revisión...el docente no completa una autoevaluación”. (Profesora CP)

“Hace varios años, se implementan unas “encuestas de gestión docente”, son anónimas y se aplican sobre una más del 50 % de los alumnos. Van rotando una asignatura por año para poder evaluar todas las cátedras. Ahí aparecen cuestiones relacionadas con

el docente y a la enseñanza. Para los docentes también hay encuestas. Si bien es una encuesta estructurada y cerrada, tienen algunos espacios para expresar opiniones”. (Profesora CF)

“En un principio, por el año 1996, se comenzó a usar una encuesta de estudiantes para el seguimiento de los procesos de enseñanza. Ahora los estudiantes completan por Internet un formulario modificado; son obligatorias a los alumnos para inscribirse o rendir y es un trámite más”. (Profesora J)

“Tuvimos una experiencia, allá por el año 1999, donde los alumnos evaluaban a los docentes a través de cuestionarios informatizados. Eran sobre la percepción de los estudiantes, sobre el papel docente de los distintos equipos de docentes. Se hacían asignatura por asignatura. Pero se desató la cuestión de ¿hasta qué punto se podía traspasar la libertad de cátedra? y ahí el conflicto fue grande”. (Profesora CP)

Si bien se implementan encuestas anónimas a los alumnos, cumplimentado la normativa, se observa que las mismas derivan en cuestiones formales/burocráticas más que como insumo para la toma de decisiones y para la retroalimentación y mejora de las prácticas docentes. La implementación de encuestas de autoevaluación de los docentes parece no ser una práctica extendida, cuando complementarían los resultados de las encuestas de los alumnos enriqueciendo el proceso de evaluación.

Algunas cuestiones a atender en los procesos de evaluación implementados son: los momentos de implementación de las encuestas son disímiles, lo que repercute en los resultados que se obtienen. Por otra parte, Internet parece ser una herramienta útil para aplicar masivamente las encuestas y la vinculación entre la formalización de trámites de inscripción -por ejemplo- y las encuestas parece ser una estrategia efectiva para su cumplimiento; aunque el carácter de respuestas de la misma se transforma en obligatorio, no son anónimas pues se puede determinar la identidad del alumno -por la IP- y acarrear algunos problemas como los que fueron mencionados por los entrevistados. Sería interesante que desde las instituciones se conozcan y se sistematicen las encuestas que se aplican en cada cátedra, lo que reduciría los esfuerzos haciendo de la evaluación un proceso más eficiente en términos institucionales.

Por otra parte, las encuestas suelen ser cerradas, de corte cuantitativo. En algunos casos hay espacios para dar opiniones, pero en general esta información no suele ser procesada. Sin embargo, surge que el carácter cualitativo de la información -si bien conlleva un procesamiento complejo- es de mayor riqueza para los docentes. Como señala una de las entrevistadas:

“Cuando se implementaron las encuestas, la intención era la mirada disciplinar y pedagógica, dado que la investigación se evalúa en otros ámbitos. La encuesta tenía un aspecto cualitativo y otro cuantitativo, el primero era más complicado para llenar y para procesar porque se debían atender a las recurrencias; pero esta información era la más solicitada por directores como docentes. Cuando se sacó el aspecto cualitativo de las encuestas, los docentes decían que no le ofrecía nada nuevo”. (Profesora J)

En algunas entrevistas, surgen **formas de evaluación de la docencia alternativas a las encuestas.**

“A mi me han venido a observar las clases. Fue una buena experiencia con buenos resultados porque el grado de crítica aguda que tuve fue mucho más valioso que si me daban resultados de unas encuestas.” (Profesor J)

“Nosotros tenemos permiso para ver toda una cátedra y lo que vemos son ciertos patrones generales que coinciden con lo que nosotros conocemos por otros canales sobre ciertos desempeños. En general, se apela esto cuando hay problemas, ya sea para la cátedra o para el docente como una cuestión más interna. Porque no hay un medio de centralizar esto de otro modo porque las autonomías de las cátedras es fundamental” (Profesora CP)

“Creo que hay que implementar otros instrumentos además de la encuesta. Me encantaría hacer muchos grupos focales” (Profesora CF)

“Una forma de evaluación de los seminarios de la carrera docente es el portafolios. Al final de los seminarios de la carrera docente, hay un bloque de una o dos clases donde se trabaja como un autoanálisis o autoevaluación de la propia práctica del docente y de la clase. Así van teniendo un registro, un ensayo, la observación de otro colega,

cómo se trabaja con distintas experiencias. Se va generando “la propia carpeta del docente”. Es un proceso de tres años. Los docentes van recopilando esto y van avanzando y, al final, en la observación se hace una evaluación de su propia evaluación ante un “tribunal” donde se ve todo el desarrollo que realizó” (Profesora ML).

“En las encuestas hay una parte general y otra particular que hace cada una de las cátedras, porque tienen modalidades propias.. El alumno tiene que poder dar una voz respecto del docente, pero no es la única voz que debe ser considerada en una evaluación, los pares deberían poder opinar sobre sus colegas y hay cuestiones que hay que exigirle a la docencia como requisitos”. (Profesora ML)

En todos los casos, las formas de evaluación de la docencia alternativas a los cuestionarios son: la autoevaluación docente y la observación de clases. Sólo en caso, se utilizan los portafolios docentes –circunscriptos a quienes realizan la carrera docente en una de las unidades académicas-. Es coincidente, la riqueza de los procesos implementados en tanto surge, relevan y revelan cuestiones distintas a las de las encuestas. En este sentido, sería interesante la complementariedad de las formas de evaluación así como la diversificación de las estrategias utilizadas.

Sobre la consulta respecto a **qué se evalúa en las encuestas**, en las entrevistas surge que se evalúan aspectos tanto didácticos como la organización de la clase fundamentalmente.

“En las encuestas, se evalúan los aspectos didácticos, el uso y elección de bibliografía, el manejo de las clases, pero queda circunscripto a ver un perfil muy general del docente. Lo que tiene el cuestionario es que al final los alumnos pueden hacer comentarios. Y este espacio es muy usado” (Profesora CP)

“Las preguntas son sobre apreciaciones acerca de la cursada, sobre los contenidos de las materias, sobre la enseñanza y los recursos empleados, el sistema administrativo, la bibliografía...” (Profesora CF)

“La encuesta tenía un aspecto cualitativo y otro cuantitativo. Las preguntas tenían diferentes dimensiones referentes a: cuestiones administrativas, modalidad y desarrollo de las clases, evaluación, actuación de los docentes, apreciaciones generales y sugerencias”. (Profesora J)

Sin embargo, del análisis de los instrumentos de evaluación (que se adjuntan en el Anexo con las resoluciones de cada unidad académica) se observa que las encuestas abarcan aspectos tan diferentes y amplios como el desarrollo de las clases –en tanto aspectos didácticos-, el vínculo de los docentes con los alumnos hasta aspectos de control administrativo – puntualidad, asistencia, entre otros-. Los instrumentos que se aplican no diferencian las designaciones docentes ni abordan otras funciones relacionadas con la docencia como la planificación, la elaboración de materiales, etc; ni el funcionamiento de la cátedra como unidad docente sino sobre el docente a cargo de una comisión. Tampoco se diferencian en términos de cargos docentes. En este sentido, dos entrevistados dan cuenta de algunas dificultades en los instrumentos de evaluación:

“Hubo muchas críticas al instrumento porque las preguntas no tenían que ver con la Facultad, entre otras cuestiones. Por ejemplo, la primera pregunta era “si el alumno conocía al docente que daba su materia”... y la respuesta es obvia: “sí, ahí está, enfrente mío”. (Profesor J)

“El docente debe tener una formación importante pero debe saber enseñar. Claro que, ahí ves docentes que, desde la perspectiva de los alumnos, tienen muy buen trato porque los aprueban o los ayudan en los parciales, porque son simpáticos...entonces ¿en qué parámetros nos fijamos para evaluar?, ¿deben ser evaluados por sus pares con ayuda de un equipo pedagógico?” (Profesora CF)

Por ello, es necesario definir y explicitar claramente el objeto de evaluación, contextualizar los instrumentos en función del mismo y de la unidad académica en que se aplique y atender al uso de los resultados, implementando además, otros mecanismos de evaluación de la docencia para enriquecerlos.

Con relación a los usos de los resultados de las evaluaciones se aborda el análisis de las entrevistas desde dos aspectos: en tanto cumplimiento de la normativa

vigente de la UBA y desde otros usos que se dan en las unidades académicas, como la toma de decisiones institucionales.

Desde la normativa vigente en la UBA, los resultados de las encuestas deberían ser considerados como antecedentes en los concursos docentes; pero esto puede verificarse, sólo en algunos casos.

“Los resultados de las encuestas docentes van a los legajos de cada uno y se consideran para los concursos”. (Profesora CF)

“Las evaluaciones son vinculantes con la continuidad del profesor en el cargo, en la medida en que si ese profesor se presenta a un concurso o una renovación de cargo, el informe de evaluación queda incluido en el expediente” (Profesora MG)

“Hoy se informan los resultados de las encuestas a los titulares de las cátedras y a los propios docentes y se anexan a los concursos de auxiliares y de profesores. El tema es que no todos los jurados lo piden porque no todas las universidades y facultades tienen este sistema; y como hay candidatos externos que se presentan estaríamos dando un antecedente que no existen en otras universidades.” (Profesora CP)

“El tema es que las evaluaciones iban a formar parte de los concursos...los titulares no iban a ser siempre evaluados porque había distintas comisiones. Ahí apareció la dificultad de hacerlo operativo: ¿se evaluaba al titular que es el responsable final de todas las comisiones o a quien las tenía a su cargo?”. (Profesora CP)

Dada la implicancia que desde la normativa tienen los resultados de las encuestas, en tanto inciden en los concursos docentes, se debería prestar mucha más atención a la elaboración, implementación y análisis de las mismas. Por otra parte, como fue señalado, aún no se le otorga un peso importante a los resultados de las encuestas en los concursos. A su vez, las encuestas no deberían ser la única fuente de información sobre las actividades docentes y, al no implementarse evaluaciones de la función docente en todas las unidades académicas de la UBA y en otras universidades del país, se estaría brindando un antecedente a favor de un candidato.

Por eso, es necesario, al menos, que se implementen las encuestas a los alumnos en todas las unidades académicas de la UBA, considerando que son reflejo de “la percepción del alumno sobre el desempeño docente y no sobre el desempeño docente”; que se diversifiquen los instrumentos de evaluación docente, si se quiere considerar a los mismos como antecedentes en los concursos. Además de reformular los criterios de los concursos de acceso y renovación del cargo docente, como fue mencionado en el capítulo anterior.

Los entrevistados dan cuenta de **otros usos de los resultados de las encuestas**, que varía según cada unidad académica, relacionados con la mejora de la enseñanza.

“El uso de los resultados es mejora de la enseñanza. Recuerdo un caso donde una docente salió muy mal en las encuestas. Se conversó con la docente que estaba atravesando un momento complicado, y se tomó la decisión de trasladarla para realizar otras actividades que no impliquen dictar clases. Es decir, sirvió para modificar situaciones, no como algo sancionador. Pero claro, muchos directores aprovecharon muchísimo la información y otros las tiraron al fondo de los cajones”.
(Profesora F)

“En la cátedra de Radiología, a partir de la evaluación, el profesor titular realizó algunas modificaciones en la asignatura. En otro caso se decidió modificar la forma de evaluación y correlatividad entre el primero y segundo año pues se hacía un cuello de botella; esto se hizo a partir de las evaluaciones” (Profesora MG)

“Le dábamos todo el paquete de informes al Director de cada Departamento. Sólo si aparecía alguien muy en rojo nos poníamos en contacto con ese docente, también si un docente quería información sobre la evaluación la solicitaba y se la mandábamos. Sin apartarnos de la función formativa, nos asegurábamos que el docente, antes de concursar, conociera el resultado de las encuestas y, en caso de opiniones desfavorables, considerábamos que pase un período para evaluar si hubo modificaciones” (Profesora J)

Sin embargo, un mal uso de la evaluación puede acarrear distintos problemas como:

“El mal uso de la evaluación generó una cultura de “juntar papelitos”, entonces lo que se evalúa muchas veces no es el contenido sino cuántos “papelitos” tengo. Así se descuidó la función docencia y en muchos casos, los titulares o responsables de las materias estaban más interesados en publicar que en enseñar. Si pensamos que la Universidad sin la enseñanza deja de ser Universidad, entonces se desvirtúa todo”.
(Profesora J)

“Nos dimos cuenta que hay información que no llega en tiempo (hubo protestas de que llegaba con retraso entre cuatrimestres) ni aporta realmente a los docentes. Las encuestas tienen un pequeño tratamiento estadístico por lo cual le llega a los docentes en forma de cuadros básicos y aporta a cuestiones que a veces no son relevantes”.
(Profesora CP)

“La información cuantitativa la recibe el director de departamento ingresando al sistema con una clave, pero que hace con eso no lo sabemos. La evaluación de la docencia debe ir acompañada por el seguimiento desde la gestión, sino queda en intenciones y burocracia” (Profesora J)

El **uso de las evaluaciones** se manifiestan en el impacto sobre las prácticas de enseñanza y en las decisiones institucionales, que surgen a partir de las distintas consideraciones que las autoridades realizan sobre los resultados obtenidos. Se podría afirmar que, en algunas ocasiones, el impacto de las evaluaciones es el acercamiento del docente hacia el área pedagógica, ya que, como menciona una de las entrevistadas: “se han encontrado con “sorpresas” y otros confirman lo que ya sabían”. Otro impacto institucional se da en tanto el informe de evaluación se incluye en el expediente del profesor, lo que repercute en los concursos, como fue mencionado. Sin embargo, es llamativa la coexistencia del objetivo de las evaluaciones: la mejora de la enseñanza junto a una ausencia desde la gestión de seguimiento sobre el impacto que las evaluaciones tienen en los docentes; quedando en muchos casos, el uso de los resultados de las mismas al arbitrio de cada docente/cátedra/director de departamento.

Otro tema relevante, es considerar cuáles son las **instancias de toma de decisión sobre la implementación de las encuestas**. Si bien la implementación de encuestas para la evaluación docente está determinada por el Consejo Superior de la

Universidad a través de la normativa vigente, que la evaluación sea asumida desde el gobierno como política educativa para cada unidad académica, genera un compromiso mayor a nivel institucional.

“En Odontología la decisión de evaluar a los docentes surge de las autoridades. Lo establece el decanato en función que es una propuesta que aprobó el Consejo Directivo de la Facultad. Se evalúa la enseñanza de determinada asignatura y, se arma una Comisión de Evaluación para esa asignatura”. (Profesora MG)

“Desde la Secretaría Académica, para el diseño de las encuestas, se consultó a los departamentos y a los estudiantes. Tratamos de atender a lo que pedían los estudiantes y los distintos departamentos. Se pensó que las encuestas aportarían datos importantes para detectar tanto buenas y malas prácticas. En esos primeros tiempos los docentes la veían como una herramienta para ellos también”. (Profesora J)

“En las encuestas hay una parte general y otra particular para cada una porque cada cátedra tiene modalidades propias” (Profesora ML)

Las encuestas son aprobadas por los Consejos Directivos e implementadas desde la Secretarías Académicas y desde el área de Asesoramiento Pedagógico. En algunos casos, se consulta para su diseño a alumnos y a los docentes, en particular en la Facultad de Farmacia y Bioquímica, ya que desde cada cátedra se elabora una parte del instrumento dando cuenta de las necesidades y particularidades de cada caso. Lamentablemente, la participación de los alumnos se limita, en la mayoría de los casos, a responder las encuestas, al igual que los docentes, por ello, sería interesante promover mecanismos de participación de la comunidad educativa, en el diseño e implementación de las encuestas para que las mismas reflejen los intereses de los distintos actores involucrados y lo que tienen para aportar.

Todos los entrevistados coinciden en la necesidad e importancia de realizar evaluaciones de la función docente universitaria en la UBA. Al respecto, mencionan **distintos aspectos que deberían ser contemplados en la evaluación de la función docente universitaria.**

“Resignaría la extensión y representatividad que quizás facilita la encuesta por una evaluación puntual, con una devolución conjunta entre los que observan y el docente; saliendo de situaciones de control, de puntaje. Lo que vería sería la planificación, contenidos y evaluación. No desde una perspectiva de la sanción sino viendo si están bien propuestos los contenidos en cada materia o estamos con una inflación de contenidos; evaluaría cómo se evalúan a los alumnos.” (Profesor J)

Surge también la necesidad de evaluar a la cátedra, en tanto la articulación de los equipos docentes y las funciones que se van a desarrollar la cátedra en la cuál se inserta un docente.

“A un docente no le pediría que dé una buena clase, le pediría un proyecto de cátedra. No importa si concursa para una ayudantía o titular para saber que va a hacer respecto a la docencia, la investigación y a la extensión; debe completar todas las funciones que su cátedra va a desarrollar dentro de la universidad, y saber cómo lo va a hacer. ¿Cómo piensa la cátedra como proyecto? ¿Cómo se piensa dentro del plan de estudios, de una organización?, ¿cómo está pensando la docencia? (Profesora F)

En este sentido, la mirada del docente como parte de una cátedra posibilita ampliar su evaluación en la institución y en relación, por ejemplo, a otras funciones que desarrolla en la universidad ligada a una idea amplia de docencia.

“La evaluación debe ser para la mejora, pero no sólo estaría ligada a la formación en didáctica. ¿Cómo trabaja el equipo?, ¿cómo integra la investigación y la extensión a la docencia?” (Profesora CP)

“En la evaluación de la docencia debe estar presente el tema de la investigación, cómo ésta nutre a la docencia. Tampoco está evaluado de qué manera los docentes investigadores generan y hacen circular el conocimiento, la transposición didáctica, esto debería formar parte de la evaluación de la docencia universitaria. Esto no está evaluado ni está claro y en la Facultad tenemos casi un 67% de dedicación exclusiva lo que implica que los profesores hacen mucha investigación. También, faltaría una autoevaluación del docente” (Profesora CP)

Asimismo, se menciona la importancia de evaluar cómo el docente concibe el proceso de enseñanza y cómo considera qué aprenden los alumnos. Esto es de relevancia a la hora de pensar en intervenciones para la mejora desde el punto de vista pedagógico y didáctico, articulando lo disciplinar.

“Es muy importante el chequear cómo, cuándo y qué está aprendiendo el alumno. No hablo de aprobación de materias, no me interesa las calificaciones sino del aprendizaje, ahí se refleja también lo que el docente hace de la enseñanza y la investigación”. (Profesora MN)

“Se debería pensar ¿cómo hace el acompañamiento a los estudiantes? ¿Cómo se manejan los ritmos de enseñanza?, ¿Cómo concibe la enseñanza en su conjunto? Creo que esto debe ser tenido en cuenta”. (Profesora CP)

Los entrevistados coinciden que la evaluación de la docencia tiene que servir para seguir formándose y mejorar, pero mencionan que se deben implementar otros mecanismos; contemplar las función docente en relación a los distintos cargos o dedicaciones; los distintos perfiles, otras funciones que los docentes realizan en la universidad; la evaluación de los equipos y no de cada docente; y que haya correspondencia entre el fin de las evaluaciones -la mejora – y el uso de los resultados de los procesos de evaluación.

“Se debería pensar en un buen dispositivo en función de la dedicación: para un titular, un adjunto y quizás para un ayudante. También considerar otras funciones que puede llegar a tener un docente como la gestión del gobierno universitario o de una carrera o de una cátedra. Por supuesto que se debería evaluar el conocimiento de la disciplina, no sólo si sabe o no, sino cómo va a enseñarlo” (Profesora F)

El análisis de las entrevistas es la plataforma para reflexionar sobre distintas consideraciones para la implementación de evaluaciones de la función docente universitaria, desde una perspectiva integral, como parte de un proyecto de evaluación institucional. Esto implica una gran responsabilidad como investigadores, que Luna

(2004) sintetiza como: “Acercar el mundo de la investigación al mundo de la toma de decisiones, al mundo de quienes instrumentan los sistemas de evaluación, superando un gran problema de transferencia de resultados al mundo académico”. (Luna 2004, p 120)

CAPITULO IV

1- CONCLUSIONES

A modo de conclusión y como producto de las actividades realizadas se han identificado una serie de aspectos relevantes sobre el desarrollo e implementación de las políticas y estrategias para la evaluación de la función docente universitaria en la UBA.

- Implementación de la norma

La Resolución del Consejo Superior, que implica la puesta en marcha de un proceso de evaluación de la docencia en la Universidad, se implementa en muy pocas unidades académicas, de manera asistemática y bajo criterios dispares: los instrumentos presentan orientaciones y fines diversos; la modalidad de implementación y el alcance es heterogéneo; no se vinculan los resultados con los programas de formación permanente ni con los concursos docentes, entre otras cuestiones. Por lo cual, es posible afirmar que la norma no está cumpliendo su cometido o no se aplican, por lo que debería revisarse y reformularse en función de las necesidades y realidades institucionales actuales. Es necesario que, desde las autoridades se promueva una mirada de la evaluación para la comprensión y el mejoramiento de las prácticas docentes de manera comprensiva e integral, relacionando la función docente con otras funciones que desarrolla el docente universitario.

Por ello, es necesario que la normativa exprese lineamientos orientadores claros y viables, que sirvan como referencia para que cada Facultad desarrolle su modelo de evaluación de la función docente, en relación a las características particulares de los docentes, el contexto socio-institucional donde se inserta; las necesidades organizacionales; entre otras cuestiones.

-Conceptualización sobre la docencia

Las actividades que involucran las funciones de investigación, transferencia y gestión que realizan los docentes universitarios parecieran ser más fáciles de identificar, que aquellas implicadas en la función docente. En este sentido, es necesario revalorizar la función docente, en tanto implica complejas y múltiples actividades además de la enseñanza. Para ello, es menester explicitar las funciones y/o expectativas asignadas por la institución hacia el docente, considerando las designaciones y cargos, y su perfil institucional.

Por ello, es necesario ampliar la conceptualización sobre la función de la docencia universitaria y diferenciar los distintos aspectos que integran la evaluación de la función docente: por un lado, las actividades que se llevan a cabo en el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula y más allá de esto; y por el otro la relación entre la función docente con otras funciones que cumple el docente como la gestión, investigación, extensión. Un proceso de evaluación de la función docente debería contemplar ambos aspectos para dar cuenta de la totalidad y complejidad del rol del docente universitario.

-Definición del objeto de evaluación

Concibiendo la evaluación de la función docente universitaria como una evaluación superadora de la evaluación del desempeño y de la docencia como actividad centrada en la enseñanza, es posible afirmar que la función docente no es evaluada en la UBA. En este sentido, se observa que, en los casos en que se implementa la evaluación de la docencia, se realiza mezclando criterios de evaluación del desempeño docente y de la docencia limitada a la actividad de enseñanza en el aula. No se da cuenta de la complejidad de las actividades que el docente realiza en el ejercicio de la función docente, ni la relación de ésta con otras funciones de la Universidad. Tampoco, se explicita el marco teórico por el cual se utiliza uno u otro enfoque evaluativo y, en algunos casos son difusos los fines de la evaluación.

Por otra parte, no es claro como se plasma en las evaluaciones la complejidad de las actividades de docencia, las características propias de la profesión docente, las definiciones sobre calidad y sobre el “buen docente”. Esta falta de acuerdos sobre el objeto-sujeto de evaluación lleva a preguntarse si ¿se evalúa a los docentes como docentes, investigadores, profesionales? En las evaluaciones no se hace mención a la actividad docente como una actividad profesional, reflexiva y creativa, ni tampoco a la valoración las condiciones de trabajo real del profesor universitario. Poco se dice de las condiciones de trabajo, contexto social, la distribución del poder, las imbricaciones de la función docente con el resto de las funciones que realiza; de la evaluación de los aprendizajes, de la práctica de los docentes en las aulas, etc.

En este sentido, el profesorado debería ser considerado como un sujeto colectivo e individual respetando su identidad, su autonomía, la especificidad de la disciplina, la complejidad de las actividades que se desarrollan, el contexto, las particularidades de las

facultades donde se insertan, los marcos regulatorios y las condiciones laborales, al profesor en el contexto institucional y en la cátedra como ámbito de acción, entre otras cuestiones.

-Concursos

Los criterios que predominan en los concursos -y en otras modalidades de evaluación de la función docente- se centran en parámetros orientados a la productividad en investigación más que en docencia, que, a su vez, han ido conformando un modelo de trabajo académico y un “tipo” de académico a la luz de un modelo internacional caracterizado por un alto nivel de formación de posgrado y el requerimiento de “performatividad” manifestado en la vinculación del profesorado con su productividad medida medida por criterios que poco se relacionan con la función docente y con el concepto de universidad. Desde esta perspectiva, la investigación es la actividad central de la universidad y la docencia pasa a segundo plano.

Por ello, es vital cambiar los criterios de los concursos de ingreso y renovación del cargo, para garantizar uno de los objetos: el ejercicio de la docencia. “Otorgándole más dinamismo y aumentando el control en torno a la selección de los jurados; incluyendo tanto las acciones directas tales como las encuestas que se realizan a los estudiantes (dados sus beneficios curriculares), como las indirectas que guardan más sentido en relación con los propósitos de la evaluación” (Litwin, 2009). Por ello, el acceso y la promoción deberían ser reformulados con base en procesos flexibles y adaptados a las distintas situaciones y necesidades; creando mecanismos participativos y colaborativos y sobre todo, que sean consecuentes con el objetivo planteado.

-Contextualizar las evaluaciones

Se debería contextualizar los procesos de evaluación en tanto los contextos dónde se insertan las facultades, a las particularidades de los docentes a los que se orientan (cargo, dedicación, etc) así como atender a la construcción de criterios e indicadores orientados a la función docencia, una actividad profesional, reflexiva y creativa. Es necesario dar cuenta de las condiciones de trabajo, contexto social, la distribución del poder, las imbricaciones de la función docente con el resto de las funciones que realiza; de las tutorías, de la evaluación de los aprendizajes, de la práctica de los docentes en las aulas, etc.

La implementación de los procesos de evaluación de la función docente, sin considerar los contextos dónde se insertan las Facultades ni las orientaciones de las mismas (hacia la docencia, hacia la investigación o ambas) ni las dedicaciones o designaciones (perfiles docentes y responsabilidades que le atañen en función de los cargos) generan una estandarización de los procesos que, como una de las consecuencias posibles es el estancamiento de la promoción de los docentes, desalentando la incorporación de jóvenes académicos a la docencia como elección profesional, produciéndose en muchos casos, abandonos de docentes innovadores y creativos pero que no cuadran en las grillas de las evaluaciones.

Asimismo, se debe atender a las distintas formas de contratación de los docentes ya que, la tendencia generalizada es a reemplazar la pertenencia a la universidad como funcionario, privilegiándose la figura de los contratos a término (*contracting out*). Como fue mencionado, esto genera precariedad laboral, lo cual no promueve la calidad de la educación al no garantizar, entre otras cuestiones, estabilidad en los cargos, el desarrollo de la carrera docente, dedicaciones acordes a la función a desarrollar y la inserción y pertenencia institucional; la evaluación deberá también dar cuenta de esto.

Es necesario mejorar el nivel de dedicación de los docentes, garantizando un desarrollo profesional e inserción institucional que redunden en mejores prácticas pedagógicas.

-Uso de los resultados

Los usos de los resultados de las evaluaciones de la función docente en las Facultades son heterogéneos. En algunas unidades académicas, en cumplimiento con lo dispuesto en la normativa, se incluyen los resultados de las encuestas en los concursos docentes. Esto genera una situación compleja ya que, por un lado, el relevamiento de información a través de encuestas a los alumnos, acarrea distintos problemas que han sido mencionados; por el otro, dado el carácter abierto de los concursos, al incluirse los resultados de las encuestas, se estaría contando con un elemento más para el juicio de los jurados, en detrimento de aquellos candidatos que no han sido evaluados.

Por otra parte, si bien en todos los casos analizados los docentes conocen los resultados de las encuestas, no existen lineamientos claros para los usos que, desde las autoridades o los propios docentes se harán de los mismos, quedando al libre arbitrio de éstos que hacer con los resultados. Es necesario que los docentes cuenten con instancias

de retroalimentación y apoyo para la mejora de las prácticas. Es decir, para la propia mejora del docente.

Tampoco surge que se utilice las encuestas para la planificación de actividades de perfeccionamiento docente, tal como señala la normativa y sólo en un caso, se pudo observar un real impacto en la toma de decisiones institucionales para la mejora. La evaluación de la función docente debería considerarse como una herramienta que aporta información para la planificación institucional, de programas de formación y actualización docente, en tanto refleje las necesidades de éste colectivo.

-Participación

Es fundamental promover la participación del colectivo docente para generar consensos y compromiso con el proceso de evaluación. Para avanzar hacia un modelo comprensivo de la evaluación de la función docente universitaria, que contribuya al desarrollo profesional del docente y a la mejora de la institución, es necesario comprender que el desarrollo profesional no es algo inherente a los profesores a título individual, sino que es un proceso de crecimiento de la institución educativa y de la comunidad educativa, que compete a todas las personas que pueden tener algún impacto en la docencia, como también en sus aspectos organizativos y los recursos que se aplican. Es en este punto, que se pone en juego las resistencias de los docentes y la sustentación de la cultura de evaluación en una universidad.

También se debería considerar el sentido de pertenencia e identificación institucional, ligado al compromiso y vínculo laboral de los docentes con la institución. Las evaluaciones de la función docente universitaria difieren si las mismas son exigencias externas a la institución o son parte de la misma. La real participación de los docentes y el compromiso con la evaluación dependerá de la manera en que se implementan las mismas y el origen de la necesidad de realizar la evaluación. Promover la participación del colectivo docente genera consensos y compromiso con el proceso de evaluación, siendo protagonistas de la propia práctica. Por lo que es necesaria la creación de espacios institucionales donde se desarrollen procesos colectivos de diálogo, reflexión y construcción sobre los aspectos éticos, relacionales, educativos. Es decir crear reales comunidades de aprendizaje.

-Diversificación de los modelos de evaluación

La normativa determina el uso de cuestionarios a los alumnos como medio para la evaluación de la docencia, sin embargo, los mismos conllevan distintos problemas que han sido mencionados. En todo proceso de evaluación de la función docente es importante la opinión y voz de los estudiantes, pero el uso masivo de cuestionarios a los alumnos, como único instrumento de evaluación, limita la evaluación docente a percepciones y juicios subjetivos. Es decir, se estaría frente a un modelo instrumento de evaluación parcial, que fragmenta la actividad docente, ya que los estudiantes suelen percibir sólo parte de las funciones que realiza el docente. En este sentido, el uso de los cuestionarios debería ser complementados con otros instrumentos de evaluación de la función docente que permitan abordar la complejidad de las actividades que se realizan y las miradas de los distintos actores y desde el propio docente sobre su práctica.

- Predominio de la evaluación del docente de manera individual.

Cuando el docente es objeto de evaluación de manera individual, se plantea una contradicción con la tendencia mundial, a promover los grupos o equipos docentes. Sería interesante, comprender la función docente en el marco de una cátedra o departamento, a fin de dar cuenta de las necesidades y funcionamiento de los equipos docentes como tales, de la interacción del docente con el equipo, entre otros aspectos.

- Los programas de formación permanente y la evaluación de la docencia

Desde la normativa se expresa la voluntad de implementar procesos de evaluación de la función docente y su vinculación con programas de formación permanente. Sin embargo, esto no sucede. Los programas de formación permanente no se sustentan en evaluaciones de la función docente sino que van por “circuitos” separados, en aquellos casos en que se implementan.

Esto da cuenta de una falencia a nivel Universidad y de cada Facultad, ya que la evaluación de la función docente debería ser una herramienta que contribuya al desarrollo personal y profesional del docente, promoviendo la implementación de programas de formación que respondan a las necesidades del cuerpo académico en su conjunto.

Una evaluación de la función docente orientada hacia la mejora de la calidad de las actividades de los docentes repercutirá -sin duda- en la mejor calidad de una universidad. Para ello, es necesaria la reflexión y puesta en acción de políticas educativas que democraticen los procesos de evaluación de la función docente. Clarificando las expectativas que, sobre el docente universitario, tiene la sociedad y la universidad; transparentando los procesos evaluativos y los usos de las evaluaciones; promoviendo la participación, para dotar de sentido -a las evaluaciones- desde los propios actores involucrados y, propiciando la implementación de políticas integrales de evaluación de la función docente, que sean complementadas por otras acciones para la mejora de las instituciones y de los sistema de educación superior.

BIBLIOGRAFÍA¹⁷:

- AIELLO, M. (2007). “Algunas consideraciones para diseñar un modelo de evaluación institucional”. Ponencia. Conferencia Internacional: *Proyecto Modelo Sistémico para el Desarrollo de la Evaluación Institucional para el Mejoramiento de la Calidad Educativa*. CONCYTEG & ITESM, Guanajuato, México. Consultado el 20 de octubre de 2009. Disponible en <http://www.ruv.itesm.mx/convenio/modelo/desarrollo/homedoc.htm>
- ALVAREZ MÉNDEZ, J. M (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- ARAUJO, S. (2003). *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. Buenos Aires: Al Margen.
- ARBESÚ, M. I (2004) Evaluación de la docencia universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol 9, N°. 23. (pp. 863-890). Consultado el 14 de marzo de 2009, en <http://docente.uco.mx/kkral/Articulos/evaluacion%20de%20la%20docencia%20universitaria.pdf>
- BACHARACH, S. (1989) Organization Theories: some criteria for evaluation. *Academy of Management Review*, N° 14. (pp 496 – 515) Consultado el 12 de febrero 2009, en [http://cunningham.tamu.edu/KINE%20682%20Material/Research%20Colloquium/Theory%20and%20Theory%20Development/Bacharach%20\(1989\)%20\(AMR\).pdf](http://cunningham.tamu.edu/KINE%20682%20Material/Research%20Colloquium/Theory%20and%20Theory%20Development/Bacharach%20(1989)%20(AMR).pdf)
- BARBETT, R (2008) *Para una Transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Octaedro
- BECHER, T. & TROWLER, P. (2001). *Academic tribes and territories*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & The Open University Press.

¹⁷ Citada según normas APA.

- BOLÍVAR, D. et al (2005). ¿Formar al profesorado de secundaria en la Universidad de Granada?, ¿para qué?. Consultado el 14 de diciembre 2008, en <http://firgoa.usc.es/drupal/node/41527>
- BOURDIEU, P (1975) El oficio de sociólogo, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires.
- BRUNNER, J. J. (1990) *Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica
- CLAVERIE, J (2009) “Marco Institucional e innovaciones en la carrera docente”, en García de Fanelli, A. M (ed) (2009) *Profesión Académica en la Argentina: carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. Buenos Aires: CEDES. (pp 32 – 57)
- CARDOSO VARGAS, H. (2005) La evaluación del docente. *Odiseo. Revista electrónica de pedagogía*. N° 5. (pp 1-10) Consultado el 14 de abril 2008, en <http://odiseo.com.mx>
- CARR, W. y KEMMIS, S (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación – acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CEA D’ANCONA, M. (1999): *Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- COMISIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA (1997) *Lineamientos para la evaluación institucional*. Buenos Aires: CONEAU -Ministerio de Educación.
- CHEHAYAR R Y KURI, E. (1999). *Hacia el Futuro de la Formación Docente en Educación Superior. Estudio Comparativo y Prospectivo*. México: CESU-UNAM-Plaza y Valdés.
- DARLING – HAMMOND, L (1997). Evolución de profesores: nuevos papeles y métodos. En MILLMAN, J y DARLING – HAMMOND, L. *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla. (pp 23 – 47)
- DE ALBA, A; DÍAZ BARRIGA, A Y VIESCA, M (1984) Evaluación: análisis de una noción, *Revista Mexicana de Sociología*, Año XLVI, Vol. XLVI, N° I, (pp 175-204) Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM. Consultado el 12 de febrero de 2009, en http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf/1984_evaluacion_analisis_nocion.pdf

- DE JUAN HERRERO, J; PÉREZ CAÑAVERAS, R. M; GÓMEZ TORRES, M. J.; VIZCAYA MORENO, M. F. Y MORA PASCUAL, J.M, (2007) Buenas Prácticas en la Evaluación de la Docencia y del Profesorado Universitario, *Redes de investigación docente: Espacio Europeo de Educación Superior*, Vol. 1, (pp. 155-182), Universidad de Alicante. Consultado el 14 de diciembre de 2008, en <http://blogs.ua.es/jdjdjp/files/2007/06/evaluadocencia.pdf>
- DENZIN, N. K. (1989). *Strategies of Multiple Triangulation. The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill.
- DÍAS SOBRINHO, J (1995) Educaçao y Avaliaçao: técnica y ética. BALZAN, N C. Y DIAS SOBRINHO, J (org) *Avaliação Institucional. Teoría e experiencias*. Sao Paulo: Cortez Editora. (pp 37-40)
- DUBAR, C (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin.
- ELLIOT, P. (1975). *Sociología de las profesiones*. México: Editorial Tecnos.
- ELLIOT, J (1997) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata
- ESCUDERO ESCORZA, T (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual: Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, N° 1 Consultado el 12 de noviembre 2009, en http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M (2001) A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático?. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 25. (pp 4-6) Consultado el 15 de marzo de 2007, en <http://www.oei.es/oeivirt/docentes.htm>.
- FERNANDEZ LAMARRA, N (2004) *La gestión universitaria frente a la crisis, la integración regional y el futuro*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N (2007) *Educación Superior y calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de Evaluación y Acreditación*. Buenos Aires: EDUNTREF.

- FERNÁNDEZ LAMARRA, N (2009) (coord) “Universidad, sociedad y calidad en América Latina. Situación, desafíos y estrategias para una nueva agenda”, en *Universidad, Sociedad e Innovación*. Buenos Aires: EDUNTREF. (pp 107-129)
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N y COPPOLA, N. (2008). La Evaluación de la Docencia Universitaria en Argentina. Situación, Problemas y Perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, N° 1, Vol. 3e, (pp. 96-123). Consultado el 17 de marzo de 2009, en http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art7.pdf.
- FERNANDEZ LAMARRA, N y DE PAULA, F (2009) “Educación superior, democratización e inclusión social en América Latina. Una perspectiva comparada”. Ponencia presentada en el XII Congreso de Educación Comparada, Sociedad Española de Educación Comparada, Valencia: España.
- FERNANDEZ LAMARRA N y MORA J. G (Coord.) (2005) *Educación superior. Convergencia entre América Latina y Europa*. Buenos Aires: EDUNTREF
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N y MARQUINA, M (2008) La profesión académica en argentina: explorando su especificidad en el marco de las tendencias internacionales. *Revista Alternativas*. N° 52. (pp 19 – 38) San Luis: Universidad Nacional de San Luis
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1995). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica*. Madrid: Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (2004) *Las tareas de la profesión de enseñar: práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Madrid: Siglo Veintiuno
- FINOCHIARO, A (2004) *UBA con Estado Nacional: un estudio de caso sobre la autonomía universitaria*. Documento de Trabajo N° 12. Buenos Aires: UDESA
- GLASSER, B, y STRAUSS, A (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategic for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company. (Traducción disponible en: *Lecturas de Investigación y Estadística I*. Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras UBA- Argentina).
- GLAZMAN, R (2001) *Evaluación y Exclusión en las Universidades Públicas*. México: Paidós.

- GARCÍA DE FANELLI, A. M (Ed) (2009). *La Profesión académica en la Argentina: carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. Buenos Aires: CEDES
- GARCÍA - VALCÁRCEL MUÑOZ - REPISO, A. (2001) *La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional* Madrid: La Muralla
- GEERTZ, C (1976) *El proceso ideológico* Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo
- GIL ANTÓN, M, et al. (1994). *Los rasgos de la Universidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, México.
- GÓMEZ, V. M. Y TENTI FANFANI, E. (1989). *Universidad y profesiones*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- GUBA, E (1989) Criterios de Credibilidad en la Investigación Naturalista. En Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: AKAL.
- HARVEY, L. Y GREEN, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, N° 18.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R Y OTROS (2006) *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw –Hill
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- JIMENEZ MORENO, J. A (2008) Cuatro modelos de evaluación de la docencia. En Revista Electrónica Psicología Científica.com. Consultado 16 de octubre de 2010, en <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-350-1-cuatro-modelos-de-evaluacion-docente.html>
- KATZ, E. Y LAZARFELD, P. F. (1955). *Personal influence: The part played by people in the flow of mass communication*. Illinois: Free Press. (Traducción disponible en: *Lecturas de Investigación y Estadística I*. Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras UBA- Argentina).
- LITWIN, E (2009) La Evaluación de la docencia: plataformas, nuevas agendas y caminos alternativos. En Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 -

Volumen 3, Número 1e. (pp. 52-59) Consultado: 10 de agosto de 2010, en http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art4.pdf

- LUNA, E. (2004). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por parte de los alumnos: recomendaciones para su utilización. En RUEDA, M y DÍAZ BARRIGA, F (Coords.), *La evaluación de la docencia en la universidad* (pp. 98-121). México: UNAM- Plaza y Valdés.
- LUNA, E. Y TORQUEMADA, A (2008) Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Especial. Consultado el 12 de enero de 2009, en <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-lunatorquemada.htm>.
- MARCELO, C. (1995). *La formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MARTIN-KNIEP, G. (2001) *Portafolios del desempeño de maestros y directivos. La sabiduría de la práctica*. Buenos Aires: Paidós. (pp 20-38)
- MARTORELL, M. C. Y GONZÁLEZ, R. (1997). *Entrevista y consejo psicológico*. Madrid: Síntesis.
- MATEO, J (2000). *La evaluación educativa y su práctica y otras metáforas*. Cuadernos de Educación N° 33. Barcelona: Ed Horsí –ICE/ UB (pp 94-96)
- MATEO, J.; ESCUDERO ESCORZA, T.; DE MIGUEL, F.; MORA, J. G. Y RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1996). La Evaluación del profesorado. Un tema a debate. *Revista de Investigación Educativa*. N° 14 (pp 73-93).
- MÉRIDA, R (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, N° 8. Consultado el 28 de mayo 2007, en <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-merida.html>
- MOLLIS, M (2001) *Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas*. Argentina: CLACSO.
- MOLLIS, M (2008). Las reformas de la educación superior en Argentina para el nuevo milenio. *Avaliação. Revista da Avaliação da Educação Superior*, Junio, (pp

509-532) Consultado 12 de agosto de 2009, en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=219114873012#>

- NEAVE, G., (1998). The evaluative state reconsidered, en *European Journal of Education* N° 33 Vol. 3. (pp 265–284)
- NEIMAN, G. y QUARANTA, G. (2006), “Los estudios de caso en la investigación sociológica”, Vasilachis de Gialdino, I. (coord), *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona: Gedisa (pp 218-220)
- PEREZ CENTENO, C (2009) Profesión académica y docencia en la universidad argentina, ponencia presentada en el Seminario Internacional "El futuro de la Profesión Académica: desafíos para los países emergentes": Buenos Aires (mimeo).
- PEREZ LINDO, A (1994) “Los avatares de la evaluación”. En Puiggrós, A y Krotsch, P (comp.) *Universidad y evaluación. Estado del debate*. Buenos Aires: Ed. Rei y Aique.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- PERRY, R. (1992). Teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, N° 8. (pp 311-317).
- RAMA, C. (2006). El complejo futuro de la evaluación universitaria. (El desafío de pasar el paradigma de evaluar la fábrica educativa de pregrado a la educación individualizada del postgrado). En *Rev. Educación XXI*, (135-148). Consultado: 20 de febrero de 2008, en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=70600906#>
- RICCO, G. (2001). *Plan Nacional de Evaluación de la calidad de las universidades*, Buenos Aires: Cuadernos del Consejo de Universidades de Argentina - CONEAU.
- RIIED (2008). “Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación docente”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, volumen 1, número 3 (e). Consultado: 30 de noviembre de 2008, en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/reflexiones.pdf
- RODRIGUEZ, I, CRISPÍN BERNARDO, M. A Y AVILA ROSAS, H (2000) La evaluación formativa: estrategia para promover el cambio y mejorar la docencia. En

RUEDA, M y DÍAZ BARRIGA, F (Comp.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 63-84). México: Paidós.

- RODRÍGUEZ ESPINAR, S (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, N° 331, (pp 67 -99).
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2007) La Evaluación del Profesorado dentro de los Sistemas de Garantía de Calidad de la Instituciones Universitarias. Ponencia presentada en el *Seminario La evaluación del profesorado dentro de los sistemas de garantía de calidad de las instituciones universitarias*. ANECA. Consultado el 12 de octubre de 2008, en http://www.aneca.es/servicios/docs/burgos07_02_rodriguez.pdf.
- ROGERS, C y FREIBERG, H. J (1996). *Libertad y creatividad en educación*. Barcelona: Paidós.
- ROLDÁN GARCÍA, E (1998). Los “grupos de discusión” en la investigación en Trabajo Social y Servicios Sociales. *Cuadernos de Trabajo Social*. Universidad Complutense de Madrid. Consultado el 22 de abril de 2009, en <http://revistas.ucm.es/trs/02140314/articulos/CUTS9898110133A.PDF>
- RUEDA BELTRAN, M y DÍAZ BARRIGA, F (coord) (2000) *Evaluación de la docencia: perspectivas actuales*. México: Paidós. (pp. 13-22)
- RUEDA BELTRAN, M. (2004). La evaluación de la relación educativa en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 6, N° 2. Consultado el 17 de mayo de 2009, en <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-rueda.html>
- RUEDA BELTRÁN, M (2008) La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas en México. En *Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia*. México: UAM – IISUE – RIED. (pp 5 – 22)
- SÁNCHEZ DELGADO, P. (2005) La investigación sobre la formación del Profesorado. En SÁNCHEZ DELGADO, P. (Coord) *Enseñar y Aprender*. Madrid: Témpora. (pp. 225-242)
- SÁNCHEZ MARTÍNEZ, E (1994) La relación entre las universidades y el estado al finalizar el Siglo XX. En *Rev. Universidad Blas Pascal*, año 3, n° 5: Córdoba (pp 1-9).

- SÁNCHEZ NUÑEZ, J. A (1996). El desarrollo profesional del docente universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*. Consultado el 22 de febrero 2009, en <http://www.rieoei.org/deloslectores/sanchez.PDF>
- SANTOS GUERRA, M. A. (1996) *Evaluación Educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2003) *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea
- SIRVENT, M. T. (2003). La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*. Buenos Aires: UBA.
- SOUTO, M. (1996) Formación de profesores universitarios: condiciones para la formulación de una carrera docente. *Revista IGLU*. 11. Québec: OUI
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* Barcelona: Paidós/M.E.C.
- SHULMAN, L.S. (1998) Theory, practice, and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, N° 98. (pp 511-526).
- STAKE, R (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- STAKE, R (2007) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- STENHOUSE, L (1985) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- STRONGE, J. H (1997). *Evaluating Teaching. A guide to current thinking and best practice*. Londres: Thousands Oaks - Cla Corwing Press. Inc.
- TEJEDOR F.J Y GARCÍA - VALCÁRCEL, A (1996) *La evaluación de la calidad de la docencia universitaria, en el marco de la evaluación institucional, desde la perspectiva del alumno*. Salamanca: IUCE-Universidad de Salamanca. (pp 94-96)
- TEJEDOR, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, N° 21. (pp 153-182).

- TENTI FANFANI, E (1995) Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año IV, N° 7. Buenos Aires: UBA. (pp 17-25).
- VALDÉS VELOZ, H (2000) Evaluación del Desempeño Docente. *Ponencia presentada por Cuba, Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente*. Consultado el 12 de enero 2009, en <http://www.oei.es/de/rifad01.htm>
- VALLES, M.S. (2002) Entrevistas cualitativas. Cuadernos Metodológicos, N° 32, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- VAILLANT, D. y ROSSEL, C. (2006) *Docentes en Latinoamérica hacia una radiografía de la profesión*. PREAL. (pp 21- 47). Consultado el 12 de marzo del 2007, en www.preal.org.
- VAIN, P (1998) *La Evaluación de la Docencia Universitaria: un problema complejo*. (Documentos de trabajo). Buenos Aires: CONEAU.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (coord) (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona: Gedisa
- VILLAROEL, C. (1995). La Enseñanza universitaria: de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento. *Revista Educación Superior y Sociedad*, Vol. 6, Caracas: OREALC - UNESCO.
- WENGRAF, T (2001). *Qualitative research interviewing: biographic narrative and semi-structured method*. London: Sage.
- ZABALZA, M. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea

Documentos

- Manifiesto Liminar: Reforma Universitaria de Córdoba de 1918
- Ley de Educación Superior N° 24.521
- Decreto N° 1470/98
- Ministerio de Educación – Secretaria de Políticas Universitarias *Anuarios de estadísticas universitarias Año: 2008*

- Universidad de Buenos Aires, Secretaría Académica. *Estadísticas Básicas*. 2009
- Universidad de Buenos Aires: Estatuto
- Resolución CS UBA N° 2318/92: Régimen de dedicaciones semi exclusiva y parcial
- Resolución CS UBA N° 3710/89: Régimen de designación de profesores eméritos y consultos
- Resolución CS UBA N° 2036/87: Reglamento para docentes auxiliares docentes
- Resolución CS UBA N° 906/90: Régimen de Dedicación Exclusiva
- Resolución CS UBA N° 2986/991: Programa de incremento de los cargos con dedicación exclusiva y semiexclusiva
- Informe Interno de la Secretaría Académica del Rectorado, 2009 (mimeo)
- Resolución CS UBA N° 3312/88
- Resolución CS UBA N° 1648/91
- Resolución CS UBA N° 2155/91: Facultad de Ciencias Exactas y Naturales
- Resolución CS UBA N° 241/94 Facultad de Ciencias Veterinarias
- Resolución CS UBA N° 1415/94: Facultad de Medicina
- Resolución CS UBA N° 809/94: Facultad de Odontología
- Resolución CS UBA N° 4671/00: Facultad de Psicología
- Resolución CS UBA N° 6371/01: Facultad de Derecho

ANEXOS

Se adjunta un CD que contiene las normativas de referencia y las entrevistas realizadas