CUARTA PARTE

LA EVALUACIÓN Y EL ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

La dimensión contextual en la comprensión de los procesos de evaluación: la Universidad y su experiencia en el proceso de metaevaluación del desempeño docente^{*}

ESTHER YUREIMY GUTIÉRREZ MORA^{**}
ALEX ZAMBRANO CARBONELL^{***}

En el año 2005 la Universidad Santo Tomás, en cabeza de la Vicerrectoría Académica General y la UDCFD, inició un proceso de revisión y ajuste del modelo e instrumento con el cual se llevaba a cabo la evaluación docente, como parte de un ejercicio reflexivo y crítico en torno a la importancia de los procesos de evaluación docente y su incidencia no solo en el desarrollo profesional de los estudiantes,

* Este documento se construyó con los aportes y análisis realizados por el equipo de la Unidad de Desarrollo Curricular y Formación Docente, durante las diferentes etapas del proceso de evaluación y metaevaluación (2014-2017).

** Socióloga de la Universidad Santo Tomás, magíster en Investigación Social Interdisciplinaria. Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata. Investigadora externa.

*** Profesional en Matemáticas con énfasis en estadística. Magíster en Estadística de la Universidad Nacional de Colombia. Docente externo.

sino también en su impacto en el cumplimiento de metas y el mejoramiento de los procesos de calidad institucional.

Para el año 2012 se puso en marcha la investigación denominada “Metaevaluación del proceso de evaluación docente institucional USTA, 2012-2014”. Esta se desarrolló en el marco de un proyecto de investigación del Fondo de Investigaciones (FODEIN)¹ en el que participaron la Facultad de Estadística y la UDCFD. Su propósito era “generar nuevas y mejores formas de abordar el proceso de evaluación al interior de la universidad” (Universidad Santo Tomás, 2010a, p. 35) y poner en discusión la validez, pertinencia y fiabilidad del instrumento utilizado para realizar la evaluación. Otros aspectos analizados fueron la correlación entre los resultados de desempeño docente y el promedio de desempeño de los estudiantes, así como las fortalezas y oportunidades de mejora que indicaron cada uno de los ítems evaluados.

El proyecto de investigación contempló un análisis de tipo cuantitativo y cualitativo que abordó tres momentos:

- La medición de la validez y confiabilidad del instrumento a través de técnicas estadísticas como el análisis factorial y el alfa de Cronbach.
- Un análisis de correlación, que permitió determinar si existía relación entre la nota definitiva del estudiante y la nota de la evaluación del docente.
- La construcción de índices sintéticos utilizando análisis de componentes principales, para clasificar los resultados de las facultades y los docentes de acuerdo con la percepción de los estudiantes².

1 Fondo dispuesto por la Universidad, manejado por la Unidad de Investigaciones, para apoyar la investigación y la producción científica de alto nivel de los grupos de la institución.

2 El detalle de los análisis estadísticos se encuentra en el informe de resultado del proyecto de metaevaluación del desempeño docente 2012-2014.

En las siguientes páginas se dan a conocer los resultados que arrojó este proceso para el periodo 2012-2014, así como las reflexiones, críticas y análisis que permitirán continuar mejorando los instrumentos y reconocer la incidencia del contexto educativo, institucional y social en el quehacer docente. Para dar fundamento a ello, se retoman los aportes de Santos y Moreno (2004):

No se trata, pues, de concluir al estilo de las investigaciones experimentales, si existe o no validez, sino de avivar la reflexión para generar comprensión rica y relevante sobre los programas evaluados. Esto convierte a la evaluación no tanto en una tarea de expertos cuanto en un proceso democrático de discusión.

No basta interrogarse sobre la calidad de los datos que se recogen en el informe o sobre el rigor de los métodos que se han aplicado para extraer información, sino que es preciso preguntarse por la naturaleza de la iniciativa, por la finalidad del proceso, por las reglas éticas que lo han inspirado, por la utilización que se ha hecho de la información [...]. (Santos y Moreno, 2004, p. 915)

Sobre el lugar desde el cual entendimos la evaluación

Para hablar de metaevaluación es pertinente comprender que para la Universidad:

La evaluación es un eje estratégico y dinamizador de la vida académica y del desarrollo del currículo en orden a garantizar que el proceso pedagógico cumpla condiciones de avance y calidad que ayuden a lograr y mantener adecuados niveles de consistencia, flexibilidad e innovación y cumplir los propósitos intencionados en cada una de las etapas y en todo el proceso y dimensiones de la acción educativa. (Universidad Santo Tomás, 2010b, pp. 57-58)

En ese sentido, la evaluación es una parte fundamental del proceso pedagógico (enseñanza y aprendizaje), es transversal al currículo y lo nutre en todas sus etapas. De ahí que haga evidentes resultados en torno al desempeño docente y, además, reconozca la eficacia de los métodos pedagógicos y la organización administrativa institucional, entre otros aspectos que impactan el proceso pedagógico.

Es importante mencionar que las reflexiones sobre la evaluación y sus propósitos, desarrolladas desde el campo de la educación se han venido dando desde hace más de cincuenta años, por ejemplo, en 1968 Scriven planteaba: “Puesto que la evaluación se aplica a todos los esfuerzos humanos, entonces, también la propia evaluación debe ser evaluada” (citado por Sime, 1998, p. 200). No obstante, en los primeros años los estudios sobre el tema se orientaron a dar cuenta de la eficacia y validez técnica de los instrumentos, mas no de los aspectos que subyacen a la misma:

El objetivo de la metaevaluación consiste en: verificar si el sistema de evaluación previsto es el más indicado a las características del objeto, comprobar el rigor, la fiabilidad y la validez de los instrumentos y técnicas manejadas; velar para asegurar una buena aplicación de las estrategias evaluadoras; garantizar un buen uso de las informaciones recibidas y el rigor de los juicios de valor emitidos. (Sime, 1998, p. 201)

En el año 1989, Stephen Kemmis formuló toda una teoría acerca de la naturaleza del currículo, la evaluación y sus dinámicas desde una perspectiva crítica. También concibió a los docentes como miembros de comunidades críticas y comprometidos con el análisis autorreflexivo de sus propias circunstancias (Sime, 1998, p. 202). Con Kemmis cambió la mirada eminentemente instrumental y cuantitativa de la evaluación, para dar paso al reconocimiento de los actores que intervienen en el proceso educativo y de las condiciones en las cuales se desarrolla el proceso de enseñanza.

Desde Kemmis hasta nuestros días son varios los autores que han llamado la atención sobre la importancia de la dimensión contextual de la evaluación y, en particular, de la metaevaluación (por ejemplo,

Stufflebeam, Litwin, Flórez, Sime, Díaz-Barriga y Santos, entre otros). Estos debates nos interpelan no solo frente a la profundidad que subyace a los análisis de los resultados y el instrumento con el cual se lleva a cabo la evaluación, sino también sobre los propósitos institucionales que orientan el desarrollo de la misma (¿selección?, ¿clasificación?, ¿mejora?). La evaluación, analizada a partir de la situación y el contexto en el que se da debería ser un imperativo en los procesos de calidad y mejora. Al respecto, Sime plantea:

Los evaluadores latinoamericanos debemos explorar la realidad de nuestros países para enfrentar esa realidad a nosotros mismos y a las teorías evaluativas (Nilo). Partir desde el contexto es un estar siempre abiertos a preguntarnos: ¿qué significa hablar de evaluación y metaevaluación educativa en un determinado país?, y, asimismo, ¿qué tipo de evaluación y metaevaluación queremos desarrollar para la educación de este país? (Sime, 1998, p. 205)

¿Cómo llegó la Universidad a la metaevaluación?

La UDCFD recogió el análisis histórico y contextual del proceso de evaluación en el documento denominado *Dimensión de la Política Docente* (Universidad Santo Tomás, 2010a), en el cual se destacan cuatro importantes momentos a lo largo de los últimos años.

En el año 2005, la Universidad apostó por realizar un proceso de evaluación en cada facultad o departamento, estrategia que permitió reconocer las particularidades de cada uno, pero que hizo “complejo realizar análisis generales sobre lo que ocurría con la planta docente, así como ofrecer garantías para la confidencialidad de la información, anticiparse y/o evitar errores que perjudican al docente antes y después de la realización de la misma” (Universidad Santo Tomás, 2010a, p. 34).

Para el mismo año se desarrolló un *software* a través del cual se buscó obtener, procesar y analizar la información. Su confiabilidad fue analizada en los años 2006 y 2007 por un grupo de expertos en evaluación (p. 34).

En 2008, la VAG tomó la decisión de iniciar un proceso de metaevaluación del proceso de evaluación docente, con el propósito de entablar una discusión y reflexión al respecto, como parte de una estrategia de mejoramiento continuo.

En el año 2010 se creó un aplicativo mediante el cual se desarrolló la evaluación. Sus propósitos fueron:

- Contribuir a los procesos de mejoramiento de la calidad de los servicios educativos que ofrecía la Universidad.
- Promover la cultura de la evaluación en la Universidad como proceso sistemático y de juicios de valor que propendieran por el mejoramiento continuo.
- Contribuir con la implementación de políticas institucionales en relación con el modelo pedagógico, la docencia, la investigación y la proyección social.
- Disponer de un acervo documental y estadístico que apoyara las decisiones relacionadas con el mejoramiento de la labor docente.
- Disponer de información oportuna para apoyar las decisiones relacionadas con los estímulos e incentivos a los profesores destacados (Universidad Santo Tomás, 2010a, pp. 36-37).

Con base en lo anterior, la Universidad diseñó el instrumento de evaluación docente y la escala de calificación de cada uno de los ítems o afirmaciones incorporados en el análisis, como se muestra en la tabla 8.

Tabla 8. Instrumento de evaluación docente

Ítem	Concepto
Criterio 1. Programa	
1	El docente da a conocer el programa de la asignatura o espacio académico previamente al desarrollo de la misma.
2	Hace explícita la importancia de la asignatura o espacio académico en la formación de los estudiantes.
3	De la asignatura o espacio académico a la fecha cumple con la planeación pactada.
Criterio 2. Disciplina	
4	Hace uso de la producción académica de su autoría (libros, artículos, prototipos, módulos, material audiovisual, guías, entre otros) para el desarrollo de la asignatura o espacio académico.
5	Hace uso de la producción académica institucional para el desarrollo de la asignatura o espacio académico.
6	Demuestra dominio de las temáticas de la asignatura o espacio académico.
7	Desarrolla en la asignatura o espacio académico actividades que relacionan diversas áreas del conocimiento.
8	Estimula el uso de materiales en una segunda lengua para el desarrollo de la asignatura o espacio académico.
Criterio 3. Pedagógico	
9	Las explicaciones que brinda son comprensibles.
10	Usa ayudas educativas que potencian el aprendizaje.
11	Hace acompañamiento al proceso de aprendizaje.
12	Aplica estrategias metodológicas que favorecen el aprendizaje.
13	Promueve la consulta de los desarrollos disciplinares recientes en la asignatura o espacio académico.
14	Hace retroalimentación oportuna de las evaluaciones que realiza.
15	Realiza el proceso de evaluación con estrategias diversas (pruebas escritas, exposiciones, tutorías).
16	Usa criterios para evaluar justos y transparentes.
Criterio 4. Compromiso institucional	
17	Establece relaciones humanas basadas en el respeto.
18	Implementa estrategias que favorecen la convivencia dentro y fuera del aula.

(Continúa)

Ítem	Concepto
19	Desarrolla actividades que estimulan la capacidad del trabajo en equipo.
20	Asiste puntualmente a sus clases y a las demás actividades programadas.
21	Promueve las actitudes éticas, creativas y críticas derivadas de la misión institucional.

Fuente: Universidad Santo Tomás, 2010, pp. 45-46.

Tabla 9. Escala de evaluación para el instrumento de evaluación docente

Escala	Calificación
Se cumple plenamente	5
Se cumple en alto grado	4
Se cumple medianamente	3
Se cumple en bajo grado	2
Se cumple insuficientemente	1
No se cumple	0

Fuente: Universidad Santo Tomás, 2010, p. 41.

Por otro lado, en la tabla 9 se presenta la escala de calificación con la cual los estudiantes evaluaron el grado de cumplimiento de los veintidós ítems que integraron el instrumento de evaluación docente.

¿Cuál fue la muestra y el procedimiento estadístico llevado a cabo?³

Para el análisis del proceso de evaluación se utilizaron tres bases de datos (véase la tabla 8):

3 El siguiente apartado es tomado del informe “Metaevaluación del desempeño docente 2012-2014”, de la Unidad de Investigaciones.

- La IS (Individual Scores), que recogió los puntajes individuales de cada estudiante en veintiún variables⁴.
- La MS (Mean Scores), que permitió analizar el promedio de cada uno de los ítems, para cada uno de los profesores, según el número de estudiantes que los evaluaron en los diferentes espacios académicos impartidos.
- La MSF (Mean Scores Faculty), que consistió en revisar los resultados anteriores por facultades.

La tabla 10 muestra el número de preguntas y observaciones obtenidas en cada base de datos para el análisis de los diferentes semestres académicos.

Con base en la información clasificada en estas tres bases de datos a continuación se presentan los resultados correspondientes al análisis descriptivo del índice de confiabilidad, el análisis factorial (confirmatorio y exploratorio) y el análisis de correlación.

Tabla 10. Estructura de las bases de datos (2012-2014)

Periodo académico	Estudiantes - profesor (base IS)	Docentes evaluados (base MS)	Facultades (base MSF)
Primer semestre de 2012	40 532	1110	19
Segundo semestre de 2012	39 696	1137	19
Primer semestre de 2013	34 986	861	19
Segundo semestre de 2013	37 284	884	19
Primer semestre de 2014	38 079	900	19
Segundo semestre de 2014	34 743	911	19

Fuente: bases de datos de evaluación docente estudiantil. Suministradas por el Departamento de Tecnologías de la Información y la Comunicación.

4 Cada una de las observaciones correspondía a una puntuación individual en escala de Likert para los ítems del cuestionario.

El análisis descriptivo: a propósito de las competencias comunicativas en lengua extranjera

Los resultados del proceso de validación del instrumento con el cual fueron evaluados los docentes hizo evidente que, en una escala de calificación de 0 a 5 (siendo 5 el valor más alto), el promedio fue superior a 4 para todos los ítems evaluados, excepto el n.º 8, “Estimula el uso de materiales en una segunda lengua para el desarrollo de la asignatura o espacio académico”.

Dicho ítem mostró un alto coeficiente de variación (0.34) y ratifica una necesidad de formación sentida por la mayoría del estamento docente: *el dominio de una segunda lengua*. En la figura 8 se muestran los resultados relacionados con este aspecto.

Si bien la mejora de los resultados que arroja este criterio (ítem n.º 8) podría realizarse mediante iniciativas institucionales, como los cursos de formación en segunda lengua ofrecidos a los docentes en el marco de la estrategia de “Fortalecimiento y permanencia del estamento docente USTA, para el desarrollo de la docencia y la investigación con visibilidad e impacto social (2014)”, también se requiere la

Figura 8. Promedios de los resultados de evaluación

Fuente: base de datos IS (estudiantes), segundo semestre de 2014.

construcción de propuestas pedagógicas y didácticas que apunten a fortalecer en los docentes habilidades en una segunda lengua, como hablar en público, escribir ensayos y artículos, y elaborar guías de trabajo, entre otras acciones que vayan más allá de la inclusión de bibliografía en otros idiomas en los *syllabus*.

Ahora bien, el dominio de una segunda lengua desempeña un papel importante en los procesos de medición de estándares de calidad institucional y constituye un reto que supera los límites de lo local y nos instala en una discusión relacionada con el lugar que ocupa Colombia y, en general, América Latina con relación al manejo de una segunda lengua. Esto se soporta en uno de los estudios realizados por Education First en el año 2015, y sobre el cual la revista *Portafolio* reportó que Colombia se había ubicado en el puesto n.º 12 frente a los catorce países de América Latina evaluados en competencias en el idioma inglés (Colombia se rajó en dominio del inglés, 10 de noviembre de 2015).

Al respecto surgen diversas posturas críticas frente a la importancia de apalancar y visibilizar el aprendizaje de idiomas alternativos al inglés, como el alemán, el portugués y el francés, así como aquellas lenguas indígenas y criollas que reivindican nuevas posturas frente a la consolidación de lo propio y el fortalecimiento de la identidad regional, pero las cuales no están alineadas con la estructura de evaluación de calidad a nivel internacional. Lo anterior lleva a cuestionar los esquemas y criterios de evaluación del sistema educativo y sus referentes.

El análisis factorial exploratorio: competencias disciplinares y su relación intrínseca con las competencias pedagógicas

El análisis factorial exploratorio (AFE) permitió evaluar la correlación existente entre las cuatro dimensiones del instrumento de evaluación (programa, disciplina, aspectos pedagógicos y compromiso institucional) y sus veintiún ítems. Los resultados cuantitativos

hicieron patente que dos de los ítems se asocian con una dimensión diferente a la que pertenecen. Dichos ítems son el n.º 6, “Demuestra dominio de las temáticas de la asignatura o espacio académico” y el n.º 7, “Desarrolla en la asignatura o espacio académico actividades que relacionan diversas áreas del conocimiento”. Estos ítems pertenecen en la evaluación a la *dimensión disciplinar*, pero los estudiantes los asocian más con la *dimensión pedagógica*. En este caso, los modelos estadísticos aplicados (análisis factorial exploratorio, alfa de Cronbach y análisis factorial confirmatorio) plantearon las siguientes opciones para la toma de decisiones con respecto al instrumento de evaluación:

- Modelo 1: el instrumento existente funciona tal y como está diseñado, independiente de la variabilidad presentada en los ítems n.º 6 y 7, pues esta última no es muy significativa.
- Modelo 2: se sugiere reescribir los ítems n.º 6 y 7, o cambiarlos a la dimensión pedagógica.
- Modelo 3: se recomienda eliminar los ítems n.º 6 y 7.

Después de analizar las opciones, se optó por seguir el modelo 2 y reescribir los ítems n.º 6 y 7, teniendo en cuenta que la formulación del primero se asocia con la forma o estrategia por medio de la cual se transmite el saber disciplinar, y ya existen criterios en la dimensión pedagógica que resuelven este aspecto en la evaluación. En este orden de ideas la reformulación propuesta para el ítem n.º 6 fue la siguiente: “El docente se muestra conocedor de su disciplina y promueve el aprendizaje de nuevas tendencias teóricas y/o metodológicas”.

En el caso del ítem n.º 7, “Desarrolla en la asignatura o espacio académico actividades que relacionan diversas áreas del conocimiento”, se propone reescribirlo para que sea más comprensible para los estudiantes, así: “El docente desarrolla en la asignatura o espacio académico actividades que permiten el diálogo de la disciplina con otras áreas del conocimiento”.

Si bien el instrumento de evaluación implementado a la fecha es adecuado, para el estudiante puede resultar complejo hacer una valoración separada entre las competencias asociadas al dominio disciplinar y aquellas relacionadas con las estrategias pedagógicas que se implementan en el aula para el logro de los objetivos de formación.

En el ejercicio docente, estas dos características (la disciplinar y la pedagógica) deben ser transversales e inherentes al proceso de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, algunos profesionales que optan por el desarrollo de labores docentes no cuentan con formación en pedagogía o conocimientos relacionados con el diseño de estrategias didácticas que potencien y fortalezcan el aprendizaje significativo, como resultado de ello, se da la interpretación realizada por los estudiantes con respecto a los ítems n.º 6 y 7, y su asociación con la dimensión pedagógica.

¿Cómo se clasificaron las facultades de acuerdo con los resultados de desempeño docente?

Para el análisis de la clasificación docente se consideraron los datos correspondientes al primer semestre de 2014, en el cual fueron evaluados 911 docentes pertenecientes a dos departamentos académicos, 21 facultades y el Instituto de Lenguas. En la figura 9 todos estos se presentan como facultades, numeradas de la 1 a la 24, sin que se indique el nombre de la facultad en específico, para garantizar la confidencialidad de la información, y se muestra el número de docentes por cada una de ellas.

Figura 9. Número de docentes evaluados por facultad en el segundo semestre de 2014

Fuente: base de datos Mean Scores.

Nótese que las primeras seis facultades son aquellas que cuentan con el mayor número de docentes y representan el 46 % de todos los que fueron evaluados. Las últimas facultades tienen el menor número de docentes. Ahora bien, teniendo en cuenta la escala de calificación (0 a 5), la evaluación global de los resultados permitió realizar una clasificación de acuerdo con su desempeño, como se muestra en la tabla 11.

Tabla 11. Clasificación de resultados de acuerdo con el desempeño docente

Desempeño docente		
Bajo	Medio	Alto
Evaluación por debajo de 3.3	Evaluación entre 3.3 y 4.2	Evaluación por encima de 4.2
3 %	37 %	59 %

Fuente: bases de datos de la evaluación docente.

La tabla 11 permite observar que el porcentaje de docentes con calificación menor a 3.3 es bajo (3 %), mientras que aquellos que cuentan con una evaluación por encima de 4.2 representan el 59 % del estamento docente. El 37 % de los docentes con calificación entre 3.3 y 4.2, si bien se ubican entre una calificación media y alta, requieren la misma atención que aquellos que se ubican en el rango de 3.3 por su baja evaluación (3 %), teniendo en cuenta que los resultados deben promover una reflexión en torno a:

- Los factores de contexto que inciden en la evaluación docente: número de docentes por facultad, número de estudiantes, estrategias o criterios para la distribución de espacios académicos, cargas académico-administrativas, entre otros.
- La relación entre competencia disciplinar y profesional y las competencias pedagógicas.
- La correlación de los espacios académicos asignados de acuerdo con el perfil del docente.

En línea con lo anterior, los ítems en los cuales la mayoría de los docentes obtuvieron las calificaciones más bajas fueron, en la dimensión disciplinar, el ítem n.º 8, “Estimula el uso de materiales en una segunda lengua para el desarrollo de la asignatura o espacio académico”, y en la dimensión pedagógica, el ítem n.º 9, “Las explicaciones que brinda son comprensibles” y el ítem n.º 16, “Usa criterios para evaluar justos y transparentes”.

Para identificar qué ítems o preguntas eran determinantes en el mejoramiento de los resultados de evaluación de los docentes se elaboró un modelo denominado árbol de clasificación, que permitió analizar cuáles eran las variables (ítems) que mejor discriminan la clasificación de los grupos de docentes dada anteriormente (alto, medio y bajo).

Figura 10. Resultados de los promedios de la evaluación de los docentes en cada una de las preguntas, según su grupo de clasificación, en el segundo semestre de 2014

Fuente: base de datos Mean Scores.

Tabla 12. Resultados de las reglas de clasificación de un árbol de decisión entre los diferentes grupos de clasificación y las preguntas del instrumento

Regla	Grupo de predicción	Probabilidad por grupos		
		Alto	Medio	Bajo
Ítem n.º 13 >= 4.16905	Alto	94 %	6 %	0 %
Ítem n.º 13 < 4.16905 e ítem n.º 11 >= 3.12188	Medio	12 %	88 %	0 %
Ítem n.º 13 < 4.16905 e ítem n.º 11 < 3.12188	Bajo	0 %	13 %	87 %

Fuente: base de datos Mean Scores.

Con una tasa del 7 %, se encontró que los ítems que más influyen en la clasificación son el n.º 10 , “Usa ayudas educativas que potencian el aprendizaje”, y el n.º 12, “Aplica estrategias metodológicas que favorecen el aprendizaje”. Según la tabla 12, encontramos lo siguiente:

- Si el docente obtiene una calificación por encima de 4.2 en el ítem n.º 12, tiene una probabilidad del 94 % de pertenecer al grupo de los docentes con calificación alta.
- Si el docente obtiene una calificación por debajo de 4.2 en ítem n.º 12, pero una calificación por encima de 3.1 en el ítem n.º 10, tiene una probabilidad del 88 % de pertenecer al grupo de los docentes con calificación media.
- Si el docente obtiene una calificación por debajo de 4.2 en el ítem n.º 12 y una calificación por debajo de 3.1 en el ítem n.º 10, tiene una probabilidad del 87 % de pertenecer al grupo de los docentes con calificación baja.

Este modelo permitió ratificar la importancia de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues los resultados del proceso de metaevaluación (2012-2014) hacen evidentes que la evaluación de los docentes siempre estará mediada por sus habilidades, estrategias y creatividad en la construcción dialógica y colaborativa de conocimiento. Al respecto, Juan Manuel Álvarez plantea:

Transformar el conocimiento científico en conocimiento educativo, es decir en conocimiento con capacidad formativa, constituye uno de los objetivos prioritarios que debe presidir las preocupaciones del didacta.

Esto lo lleva a trabajar simultáneamente en dos planos distintos: el propio de la especialidad científica, que surte sus propios conocimientos especializados, y el didáctico, referente permanente de su actividad docente.

Sobre esta conjunción de perspectivas debe girar la formación del futuro docente, hoy diluida en la (in)formación dispersa de una

pedagogía academicista —conocimientos teóricos que no salen de las aulas universitarias— y de unos contenidos científicos que no entran en la escuela porque no salen de su propia especialidad. (2000, p. 196)

El análisis de correlación: ¿existe correlación entre la nota definitiva del estudiante y la evaluación del docente?

Durante el proceso de evaluación del instrumento, una de las apuestas en términos estadísticos fue identificar si existía una correlación entre la nota asignada al estudiante y la evaluación al docente. Para ello se consideró que las variables del cuestionario debían responderse de forma nominal (se cumple plenamente, en alto grado, medianamente, etc.), mientras que las notas del estudiante se calificaron de forma continua (en el intervalo de 0 a 5), razón por la cual se empleó el cálculo de las correlaciones de Sperman, pues este encajaba con el tipo de situaciones y no depende de supuestos. Los resultados permitieron identificar que la correlación existente es baja (0.17), situación que indica que el estudiante evalúa al docente de manera independiente a la nota que este le asigna.

Existe entonces una dimensión ética de la evaluación que los estudiantes tienen en cuenta al reconocer con objetividad las potencialidades de sus docentes. Sin embargo, con relación a aquellos docentes que no obtuvieron buenos resultados, valdría la pena preguntarse: “¿Qué deciden cambiar de su práctica a la luz de la evaluación de los alumnos?, ¿qué exigen que cambien los alumnos?, [...] ¿se ha decidido transformar por completo una práctica que ha resultado estéril?” (Santos, 2017, pp. 345-346). Cuestiones que serán objeto de análisis en futuras investigaciones. Vale anotar que la UDCFD, mediante el Plan de Acompañamiento para el Mejoramiento del Desempeño Docente en el Aula, avanza en la comprensión y análisis de estos procesos.

Conclusiones del proceso

El instrumento de evaluación actual hace énfasis en la apuesta institucional por la integralidad y la articulación de las dimensiones a ser analizadas: la disciplinar, la pedagógica, la identidad institucional, los valores y las prácticas docentes, las cuales son esenciales para la planeación y el buen desarrollo del proceso académico en el aula. Como conclusiones del proceso se destacan:

- El instrumento de evaluación actual es confiable y contempla cuatro categorías (programa, disciplina, pedagogía y compromiso institucional), las cuales contienen grupos de preguntas orientadas a reconocer aspectos claves relacionados con el quehacer docente. Asimismo, dado que el instrumento de evaluación recoge las funciones principales: docencia, investigación y proyección social, en articulación con la gestión académico-administrativa como función universitaria, los resultados permiten orientar la toma de decisiones institucionales frente a aspectos como la definición de políticas, lineamientos y estrategias que redundan en el mejoramiento docente (por ejemplo, el Plan de Mejoramiento Docente 2006-2011, el Plan de Formación Docente 2014-2020 y el Plan de Acompañamiento para Fortalecer el Desempeño Docente en el Aula).
- La baja correlación que existe entre los resultados de la evaluación del docente y la evaluación del estudiante permite identificar que este último mantiene un criterio de objetividad y reconoce las potencialidades del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- El análisis estadístico planteó como mejora del instrumento reescribir los ítems n.º 6 y 7 para facilitar la comprensión y “distinción” de aquellos que integran las dimensiones disciplinar y pedagógica, por lo cual se analizará la pertinencia de formalizar este cambio en el instrumento con base en los resultados que arroje el proceso de evaluación para el primer y segundo

semestre de 2017, con el propósito de constatar si esta es una tendencia que se mantiene en todos los ejercicios de evaluación.

Algunas recomendaciones

Como se mencionó en líneas anteriores, si bien el instrumento de evaluación existente permite ver la generalidad de la evaluación e implementar acciones de mejora institucional, será importante incorporar un análisis que también dé cuenta de las dinámicas de funcionamiento interno de las facultades, departamentos académicos y del Instituto de Lenguas, no con un propósito de control y seguimiento, sino en aras de identificar experiencias exitosas que puedan ser replicables o que incentiven la construcción de esquemas de mejora que respondan a las particularidades de los contextos, estudiantes y docentes.

Asimismo, el reconocimiento de aspectos como el número de docentes por facultad, número de estudiantes por docente, número de espacios académicos asignados, estrategias o criterios para la distribución de espacios académicos, cargas académico-administrativas, tipo de vinculación (tiempo completo, medio tiempo, cátedra laboral), estudiantes según el tipo de jornada (diurno, nocturno, sábado), entre otros, que si bien no inciden en la validez y confiabilidad del instrumento de evaluación, sí podrían afectar los resultados individuales de los docentes, razón por la cual se recomienda que formen parte de la evaluación integral.

En ese sentido, se plantea la importancia de continuar fortaleciendo la perspectiva contextual de la evaluación; es decir, reconocer los aspectos de contexto: dedicación, carga administrativa, número de estudiantes, número de espacios académicos asignados, entre otros, que inciden en el desempeño docente, y no solo reconocer su validez y fiabilidad instrumental. En otras palabras y como lo enuncia Sime (1998) con relación a la evaluación con un enfoque eminentemente cuantitativo: “Dichos estudios terminan en una formalidad enunciativa o en una simplificación esquemática, [...] terminan finalmente reduciendo la medición de algunas variables, prescindiendo de categorías como

historicidad, significación cultural, y situación sociohistórica particular de la institución que va a evaluar” (p. 204).

Es importante no perder de vista la naturaleza y particularidad de los espacios académicos sobre los cuales se evalúa a los docentes, teniendo en cuenta que algunos de los ítems que integran el instrumento no se ajustan a espacios académicos como el trabajo de grado y las prácticas profesionales. Estos últimos operan de forma distinta a la labor en el aula, pues predomina el trabajo independiente y requieren de metodologías de acompañamiento y tutoría individual.

Con relación a los bajos resultados de la evaluación del docente en el ítem n.º 8, “Estimula el uso de materiales en una segunda lengua para el desarrollo de la asignatura o espacio académico”, se anota que las competencias comunicativas en lengua extranjera plantean un reto importante a nivel institucional, que debe atenderse no solo para avanzar en los procesos de mejoramiento continuo y de calidad de los docentes, sino también para posibilitar un diálogo y encuentro cultural con formas de generación de conocimiento y comprensión de realidades distintas a las nuestras y sobre las cuales podemos aportar y aprender.

La estrategia de formación permanente que se lidera desde la Vicerrectoría Académica General, por medio de la UDCFD, potencia y fomenta el mejoramiento de aspectos como “la actualización disciplinar, la comunicación en lengua materna y en segunda lengua, la formación humanista y ética de acuerdo con la filosofía institucional, las tecnologías de la información y la comunicación, la pedagogía, la investigación y la gestión académico-administrativa” (Universidad Santo Tomás, 2015, p. 20). Por ello es fundamental continuar promoviendo los espacios de cualificación docente, con un énfasis especial en la formación en una segunda lengua, en estrategias pedagógicas y didácticas en el aula, así como en la producción académica (artículos, ensayos y material de enseñanza) en otros idiomas.

Lograr la transversalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje supone superar la construcción de criterios de evaluación que sean leídos e interpretados de manera separada (lo disciplinar evaluado como un ítem independiente de lo pedagógico y lo didáctico) y por otra parte, continuar con estrategias como el desarrollo del Seminario Permanente en Gestión Curricular y Aseguramiento de la Calidad en y

para la Educación Superior USTA, liderado desde la UDCFD y que constituye un espacio para la problematización del ejercicio pedagógico mediante el abordaje de temáticas como las didácticas, la evaluación y los modelos de enseñanza y aprendizaje.

Es importante diseñar un instrumento de evaluación que responda a las lógicas y dinámicas de los programas de posgrado y aquellos que se ofertan en la modalidad a distancia, teniendo en cuenta sus particularidades en términos del tiempo invertido para acompañar el trabajo independiente, la planeación y la creación de plataformas de aprendizaje como Moodle, las tutorías y sesiones presenciales que implican la organización de estrategias didácticas y metodológicas para el trabajo en el aula en jornadas continuas (por ejemplo sesiones de bloque de seis horas, días sábados, entre otros).

Con relación al proceso de socialización y presentación de los resultados de la evaluación docente ante los diferentes actores institucionales se recomienda no utilizar categorías de clasificación como *ranking* o “las peor evaluadas”⁵, pues la evaluación y en especial la metaevaluación deben pensarse desde el propósito formativo, la mejora continua y el análisis contextual. Como se ha mencionado a largo de este capítulo, a los procesos de evaluación subyace una ética de la responsabilidad y de mejora continua, razón por la cual no puede exigírseles a los docentes evaluar con criterio ético y pedagógico, si la institución educativa privilegia en su proceso de metaevaluación la racionalidad técnica (programación y control), por encima de la racionalidad práctica (reconocer los aspectos determinantes que inciden en el proceso de evaluación docente).

“Las ‘cosas’ que se evalúan son útiles como soportes dinámicos para la reflexión y la acción, más que como productos estáticos con valor por sí mismos”. (Hammond, citado en Díaz, 2005, p. 125). En

5 La evaluación de las veinticuatro Facultades, departamentos y del Instituto de Lenguas está por encima de 3.8 en una escala de 0 a 5; por tanto, no se considera pertinente hacer uso de categorías de calificación como alto, medio y bajo, para aquellas que se ubiquen por debajo de este rango. Se recomienda reemplazarlas por cuartiles, como se evalúan en otras instituciones educativas, o usar, por ejemplo, la clasificación de los grupos de investigación establecidos por Colciencias o del Icfes con las Pruebas Saber Pro, entre otras.

ese sentido, la evaluación de la evaluación abre el camino para “objetivar”⁶ la práctica docente, pero también para objetivar las dinámicas que institucionalmente contribuyen al desarrollo de la práctica pedagógica. Por ello, la evaluación debe ser permanente y recuperar la mirada contextual de los procesos, ir más allá del dato para dotarlo de sentido.

Bibliografía

- Álvarez, J. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Madrid: Niño y Dávila Editores.
- Colombia se rajó en dominio del inglés (10 de noviembre de 2015). *Portafolio*, recuperado de <https://urlzs.com/69xVU>
- Cronbach, L. (1951). Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Díaz, F. (2005). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. Ciudad de México: McGraw-Hill. Recuperado de <https://urlzs.com/4iNzb>
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Ministerio de Educación Nacional. *Para vivir en un mundo global. Al tablero*. Recuperado de <https://urlzs.com/SAeez>
- Morales, P. (2013). *El análisis factorial en la construcción e interpretación de test, escalas y cuestionarios*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de <https://urlzs.com/idoXx>
- Radford, L. (2014). *La enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva histórico-cultural: la teoría de la objetivación*. Bogotá: Uniandes. Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/5537/>
- Santos, M. (2017). *La gallina no es un águila defectuosa. Organización, liderazgo y evaluación en las instituciones educativas*. Bogotá: Uniminuto.
- Santos, M. y Moreno, T. (2004). ¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad.

6 La objetivación es entendida como “el proceso social, corpóreo y simbólicamente mediado de toma de conciencia y discernimiento crítico de formas de expresión, acción y reflexión constituidas histórica y culturalmente” (Radford, 2014, p. 22).

- Revista Mexicana de Investigación Educativa*, IX(23), 913-931. Recuperado de <https://urlzs.com/JvFNt>
- Sime, L. (1998). Metaevaluación. Ir más allá de la evaluación para volver sobre ella. *Educación*, VII(14), 199-216. Recuperado de <https://urlzs.com/kfnNe>
- Unidad de Desarrollo Curricular y Formación Docente (2014). *Documento marco de desarrollo docente*. Bogotá: Ediciones USTA.
- Universidad Santo Tomás (2010a). *Dimensión de la política docente*. Bogotá: Ediciones USTA.
- Universidad Santo Tomás (2010b). *Modelo educativo pedagógico*. Bogotá: Ediciones USTA.
- Universidad Santo Tomás (2015). *Lineamientos para el diseño y la actualización curricular*. Bogotá: Ediciones USTA.
- Zambrano, A. y Gutierrez, E. (2018). Análisis multivariado de la evaluación docente estudiantil. Un caso de estudio. *Comunicaciones en estadística* (1), 129-150. Recuperado de <https://urlzs.com/BV1vg>