

CAPÍTULO 3

COMPONENTES DEL DESARROLLO PROFESORAL EN LA UNIVERSIDAD

La actualización y desarrollo permanente del profesorado han sido declarados por la universidad como elementos claves para el desempeño eficaz del rol y de los procesos académicos. Tal reconocimiento se ha planteado como una oportunidad de fortalecimiento en el mejoramiento continuo de la praxis pedagógica y del aprendizaje de los estudiantes.

En la documentación histórica, la universidad ha definido los ámbitos más importantes de la actuación docente desde lo disciplinar, profesional y pedagógico que han sido descritos en siete competencias básicas del desempeño propio del colectivo profesoral, cada una de estas con la definición de indicadores específicos de desempeño. La primera competencia se expresa en el dominio de conceptos disciplinares en su aplicación; la segunda en el manejo de los procesos de análisis, evaluación y solución de problemas; la tercera en la capacidad crítica, reflexiva y de autodesarrollo; la cuarta en el manejo de estrategias para orientar y acompañar el desarrollo de los estudiantes a partir del conocimiento y de la realidad; la quinta en el manejo de estrategias de enseñanza aprendizaje efectivas e innovadoras; y, finalmente, la sexta en el dominio de habilidades comunicativas, el manejo de la informática y el uso de tecnologías educativas (Tabla 1).

Tabla 1. Competencias del profesor de la Universidad Francisco de Paula Santander

Competencias del profesor	Indicadores de desempeño
Competencia disciplinar	Dominio de conceptos disciplinares en su aplicación.
Competencia investigativa	Manejo de los procesos de análisis, evaluación y solución de problemas.
Competencia ética	Capacidad crítica, reflexiva y de autodesarrollo.
Competencias para facilitar los procesos de formación	Manejo de estrategias para orientar y acompañar el desarrollo de los estudiantes a partir del conocimiento y de la realidad.
Competencia pedagógica	Manejo de estrategias de enseñanza aprendizaje efectivas e innovadoras.
Competencia comunicativa	Dominio de habilidades comunicativas.
Competencia informática	Manejo de la informática y uso de tecnologías educativas.

Fuente: Vicerrectoría Académica, 2011.

La dinámica establecida por la universidad se expresa en cuatro componentes de actuación que son aplicables con el ciclo de vida laboral del docente: escalafón docente, evaluación del desempeño, actualización disciplinar y pedagógica, y formación posgradual.

3.1 Escalafón docente

De acuerdo con el Estatuto docente (1996) de la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS), el ingreso de un profesor al escalafón docente requiere:

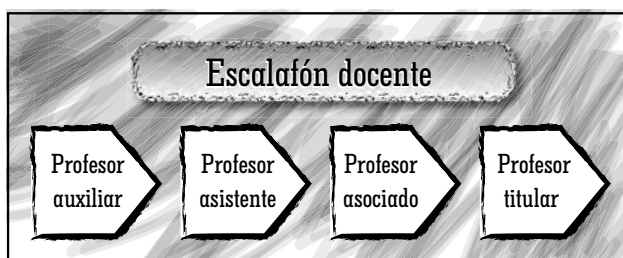
- Haber cumplido un año de período de prueba.
- Obtener evaluación satisfactoria del desempeño académico de acuerdo con la reglamentación establecida por la Universidad.
- Acreditar constancia de participación del curso “Inducción a la vida institucional” y aprobación de los cursos de docencia universitaria programados por la Universidad con una intensidad no inferior a 40 horas.

El escalafón docente se entiende como el sistema de clasificación de los profesores de la UFPS de acuerdo con sus títulos universitarios, su experiencia calificada y su productividad académica. Además, establece la promoción vertical, diseñada en nivel ascendente, que, de acuerdo con el artículo 76 de la Ley 30 de 1992, corresponde a los grados de profesor auxiliar, asistente, asociado y titular. El ingreso se inicia con el rango de menor jerarquía y culmina con la máxima

categoría. Dichos ascensos se asocian con la retribución económica en términos del incremento salarial.

El proceso para la aplicación del ingreso y ascenso al escalafón se surte estatutariamente conforme al establecimiento de parámetros y estándares definidos por la universidad, donde la postulación de ingreso y su ascenso se especifica en función de la experiencia docente acreditada, nivel de formación, cursos de actualización y productividad académica e investigativa (Figura 1).

Figura 1. Escalafón docente establecido por la UFPS




Fuente: Elaboración propia.

La carrera docente es una línea de acción establecida por la universidad a través de sus normas regulatorias y procedimentales. La promoción en el escalafón docente tiene por objeto garantizar el desarrollo profesional y pedagógico de los profesores, su estabilidad laboral y calidad académica. La misma se categoriza y asigna conforme con lo establecido en la tabla 2:

Tabla 2. Requisitos para el ascenso en el escalafón docente

Categoría docente	Requisitos
Profesor auxiliar → Profesor asistente	<p>Haber desempeñado durante tres (3) años el cargo de profesor con categoría auxiliar en la Universidad Francisco de Paula Santander o en otra universidad legalmente reconocida o haber desempeñado el cargo de profesor en la categoría de profesor asistente en otra universidad reconocida legalmente.</p> <p>Presentar y sustentar un trabajo escrito elaborado con fines de ascenso y ser aprobado según reglamentación vigente.</p> <p>Acreditar cursos de actualización en el área de desempeño o de su interés, durante su tiempo de permanencia en la categoría anterior, con una intensidad no menor a 40 horas, programados y/o patrocinados por la universidad.</p>

Categoría docente	Requisitos
	<p>Parágrafo. La presentación del título de especialista en el área del desempeño académico del docente, debidamente legalizado, lo exime de la presentación del trabajo escrito como requisito para ascender a la categoría de profesor asistente. La presentación de un artículo de su autoría publicado en una revista indexada, mínimo en la categoría C, es equivalente a la presentación del trabajo referido en el literal b. (Acuerdo 073, 12 de diciembre de 2014, artículo primero).</p>
Profesor asistente	<p>Profesor asociado</p>  <ul style="list-style-type: none">• Haber desempeñado durante cuatro (4) años el cargo de profesor en la categoría asistente en la UFPS o en otra universidad legalmente reconocida o haber desempeñado el cargo de profesor en la categoría asociado en otra universidad reconocida legalmente.• Presentar y sustentar ante profesores homologos de igual o superior categoría en el escalafón docente, vinculados a universidades legalmente reconocidas, un trabajo que constituya un aporte significativo a la docencia, a la ciencia, a las artes o a las humanidades.• Acreditar cursos de actualización en el área de su desempeño o de su interés durante su tiempo de permanencia en la categoría anterior, con una intensidad no menor a 40 horas, programados y/o patrocinados por la universidad.• Parágrafo. La presentación del título de maestría en el área del desempeño académico del docente, debidamente legalizado, lo exime de la presentación del trabajo escrito como requisito para ascender a la categoría de profesor asociado.• La presentación de un artículo de su autoría, publicado en una revista indexada mínimo en la categoría B, es equivalente a la presentación del trabajo referido en el literal b. (Acuerdo 073, 12 de diciembre de 2014, artículo segundo).

Categoría docente		Requisitos
Profesor asociado	Profesor titular	<ul style="list-style-type: none"> a. Haber desempeñado durante cinco (5) años el cargo de profesor asociado en la UFPS o en otra universidad legalmente reconocida o haber desempeñado el cargo de profesor titular en otra universidad reconocida legalmente. b. Presentar y sustentar ante profesores homólogos de igual o superior categoría en el escalafón docente, vinculados a universidades legalmente reconocidas dos (2) trabajos que constituyan un aporte significativo a la docencia, a la ciencia, a las artes o a las humanidades. c. Acreditar cursos de actualización en el área de su desempeño o de su interés durante su tiempo de permanencia en la categoría anterior con una intensidad no menor a 40 horas, programados y/o patrocinados por la universidad. Parágrafo. La presentación del título de doctorado con una duración mínima de dos años de escolaridad en el área de su desempeño debidamente avalado por una universidad legalmente reconocida exime al docente de la presentación del trabajo escrito como requisito para ascender a la categoría de profesor titular. d. La presentación de un artículo de su autoría, publicado en una revista indexada mínimo en la categoría A, es equivalente a la presentación del trabajo referido en el literal b (Acuerdo 073, 12 de diciembre de 2014, artículo tercero).

Fuente: Estatuto docente, UFPS, 1996.

3.2 Evaluación del desempeño

La educación tiene el papel de fomentar y promover la formación humana de una manera intencionada y sistemática. Es una formación que debe estar dirigida al desarrollo de todas las dimensiones del sujeto, concibiéndolo en una perspectiva totalizadora (Campo y Restrepo, 2000). De esta manera, el proyecto educativo a través de la práctica pedagógica del profesor se convierte en forjador de un proyecto de humanidad porque reivindica la naturaleza esencial de la educación como forjadora de horizontes de posibilidad y de sentido para los educandos.

Al considerar la trascendencia que adquieren las acciones del profesor, se comprende la importancia de la evaluación del desempeño en la educación superior como proceso valorativo y reflexivo que aporta información valiosa acerca de los procesos formativos que se desarrollan al interior de la institución universitaria. Los objetivos y la finalidad de la evaluación del desempeño docente deben ser coherentes con la misión y los principios que orientan la acción institucional establecidos en el PEI, especialmente con la calidad y mejoramiento continuo en búsqueda de la excelencia, la articulación de los procesos de docencia e investigación, la construcción permanente del currículo, la proyección, pertinencia y compromiso social, la visión de la universidad como un proyecto cultural regional y la internacionalización (UFPS, 2007b).

Rizo (2004) hace énfasis en la dimensión social de la evaluación y en la necesidad de considerar los contextos políticos, sociales y culturales debido a las consecuencias que pueden derivarse de la práctica evaluativa en un mundo globalizado. En este sentido, la evaluación del desempeño asume una perspectiva ética por las proyecciones de su naturaleza funcional que están orientadas a la transformación y al mejoramiento continuo de procesos educativos que están estrechamente relacionados con el desarrollo y bienestar de la sociedad en general. El estudio de Hernández y Hernández (2014) considera la evaluación del desempeño como una práctica reflexiva transformadora que aporta información relevante sobre el perfil del profesor ideal para el desarrollo de la sociedad.

La UFPS (2007b) dentro de su filosofía institucional contempla los aspectos fundamentales propuestos por la UNESCO (1998) sobre una educación superior orientada hacia la construcción de una sociedad más justa y humana y un sistema educativo que propenda por la formación de personas cultas, motivadas y comprometidas con la solución de las problemáticas presentes en los diferentes contextos socio culturales. De esta forma, en sus estrategias de direccionamiento estratégico, el PEI considera dentro del propósito de calidad y mejoramiento continuo en búsqueda de la excelencia la promoción de la evaluación del desempeño en diferentes aspectos, entre ellos sobresale la producción intelectual de los profesores y la eficiencia de sus prácticas pedagógicas.

En la revisión de la literatura existente sobre prácticas evaluativas, se identifican los paradigmas psicoeducativos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que están relacionados con los enfoques para la evaluación del desempeño docente (CINDA, 2004). Dentro de estos paradigmas se destacan los propuestos por Shulman (1989) y Coll y Solé (2001) a partir del análisis de la investigación empírica sobre la enseñanza durante los últimos 25 años.

El primero de ellos se conoce como paradigma “proceso-producto” (Shulman, 1989) y se fundamenta en el análisis de aquellas características y atributos

personales que hacen eficiente la enseñanza impartida por un profesor, pues establecen una relación lineal entre las características del profesor eficaz y el aprendizaje logrado por los estudiantes. Existe una correspondencia muy estrecha entre este modelo de enseñanza y los enfoques tradicionales de evaluación docente que miden características discretas del profesor a partir de determinados indicadores. El principal cuestionamiento que se ha formulado a este paradigma es que se encuentra exclusivamente centrado en la acción del docente y, por lo tanto, desconoce factores como el contexto de enseñanza, las dinámicas de las relaciones profesor–estudiante, los procesos cognitivos y psicológicos presentes en el estudiante, entre otros. Estos hacen que esta visión de la enseñanza sea bastante limitada pues no considera la complejidad del proceso educativo (CINDA, 2004).

Un segundo paradigma considera principalmente las representaciones mentales del profesor y su importancia en los procesos de aprendizaje. Se conoce como paradigma del “pensamiento docente” (Shulman, 1989) e incluye componentes cognitivos y psicológicos que contribuyen en el proceso de aprendizaje efectivo de los estudiantes. Esta nueva visión del proceso enseñanza–aprendizaje incorpora factores que ayudan a una mayor comprensión de la complejidad del fenómeno, principalmente tiene a su favor la generación de procesos de reflexión en los docentes sobre sus acciones pedagógicas que están relacionados con actividades de autoevaluación (Arbesú y Figueroa, 2001). Sin embargo, las críticas se orientan hacia el protagonismo que mantiene la acción del profesor y la incapacidad del paradigma para lograr una comprensión adecuada del contexto particular de enseñanza.

Finalmente, el paradigma “ecológico o etnográfico” (Shulman, 1989) considera principalmente las interacciones profesores–estudiantes, los diferentes contextos de enseñanza y los procesos socioculturales y cognitivos que permiten una mejor aproximación a la complejidad de la acción del docente. Coll y Solé (2001) destacan el énfasis del modelo en el desarrollo de procesos de pensamiento de los estudiantes y los procesos psicológicos, sociales e interpersonales que se presentan en las dinámicas de interacción presentes en el contexto educativo.

En la actualidad, en oposición al paradigma “proceso–producto”, se observa un predominio de la enseñanza centrada en el aprendizaje (CINDA, 2004), allí se resalta la relación pedagógica profesor–estudiante y sus profundas implicaciones en el desarrollo intelectual y humano. La dinámica de esta relación adquiere una gran relevancia debido a que los procesos formativos se fundamentan en la comprensión y el reconocimiento del otro, en la posibilidad de dejarse impresionar por la realidad ajena. Debido a que la comprensión del otro se hace posible a través de la intermediación del lenguaje (Gadamer, 2000), mediante el diálogo pedagógico entre el profesor y el estudiante se construye un proyecto de humanidad, pues se supera la propia individualidad para eliminar las distancias y trabajar solidariamente con el fin de alcanzar metas comunes.

Rizo (2004) diferencia entre los paradigmas cuantitativo y cualitativo de la evaluación del desempeño. Considera que el paradigma cuantitativo basado en métodos estadísticos ha predominado en la práctica de la evaluación del docente universitario, esto ha convertido la medición objetiva en el elemento central de la evaluación. Es un paradigma que a través de la inferencia busca la generalización de los resultados, es decir, su propósito es la extensión. De este modo se desconocen diversos factores que conforman la complejidad del ejercicio docente y por lo tanto se dificulta su comprensión.

En oposición a la extensión se encuentra la profundidad y, por esa razón, el paradigma cualitativo emerge como una alternativa significativa en el ámbito de la evaluación a partir de los trabajos investigativos de Weiss, Rein, Parlett, Hamilton y Guba (Rizo, 2004). Se busca la comprensión del fenómeno investigado en la esfera de lo humano el significado y el sentido de las acciones adquiere una enorme trascendencia, por lo tanto, se deben reconocer las singularidades presentes en la realidad.

La investigación cualitativa busca identificar la naturaleza profunda de la realidad humana y de su estructura dinámica. Los métodos cualitativos se fundamentan epistemológicamente en el paradigma pospositivista que establece que el proceso mediante el cual nuestra mente accede al conocimiento está mediado por el horizonte personal del investigador (valores, creencias, sentimientos e intereses). El conocimiento es el resultado de un proceso dialéctico entre el sujeto investigador y el objeto de estudio. En cuanto a su fundamento ontológico, la investigación cualitativa se apoya en la ontología sistémica al considerar el objeto de estudio como una estructura o sistema con un alto nivel de complejidad donde sus partes constituyentes interactúan entre sí y con el todo. Cada elemento del sistema se define no solo por lo que representa en sí mismo sino por la naturaleza de las relaciones que establece con los demás (Martínez, 2006).

En el presente se observa en la investigación evaluativa una articulación entre los dos paradigmas: se busca la complementariedad de lo cuantitativo y cualitativo con el fin de acceder a la realidad. Por esta razón, los estudios combinan métodos y técnicas para las diferentes etapas de recolección, análisis e interpretación de la información (Rizo, 2004).

En su evolución histórica, la evaluación de la docencia universitaria ha tenido como objetivo satisfacer diversas necesidades. A partir de la década de los 90 del siglo pasado se implementa la evaluación como una iniciativa para medir la calidad de los sistemas educativos y propiciar su mejoramiento. Existe consenso acerca de la relación directa existente entre la calidad educativa y la calidad de la docencia, además, se considera que la evaluación del desempeño debe contemplar los tres componentes fundamentales de docencia, investigación y extensión. Sin embargo, se presenta una gran diversidad de miradas y percepciones cuando

se consideran los fundamentos, los enfoques, los indicadores e instrumentos (Rizo, 1999; 2004).

A nivel mundial se observa una tendencia en la evaluación del desempeño del profesor universitario en la que existe una mayor valoración de la actividad investigativa y la prestación de servicios en comparación con el ejercicio docente en el aula de clase (CINDA, 2004). De otro lado, en la mayoría de las universidades el instrumento más utilizado para la evaluación es el cuestionario que se aplica a los estudiantes. Sin embargo, el reconocimiento de la complejidad de la actividad docente y de sus múltiples dimensiones, además de su profundo sentido social, hace necesario considerar un enfoque más apropiado que tenga en cuenta la diversidad de contextos y las singularidades que caracterizan las prácticas pedagógicas de los profesores. Desde una perspectiva formativa, toda comunidad académica debería adelantar un ejercicio reflexivo de autoevaluación con el fin de reconocer las características que permiten lograr un mejoramiento de la actividad docente (Montoya, Arbesú, Contreras y Conzuelo, 2014).

Una revisión y comparación de los modelos de desempeño en la educación superior de países como Estados Unidos, Inglaterra, Australia, Nueva Zelanda, Suecia y Noruega (Atkinson y Grosjean, 2000) indica que en lo referente a la evaluación del desempeño docente se observa el énfasis en productos más que en procesos. Esto prioriza el paradigma cuantitativo de la evaluación, además, se presenta una mayor valoración de la producción investigativa frente a la calidad en la enseñanza impartida por el docente.

México inicia a partir de los años 90 del siglo XX una transformación de los sistemas educativos mediante la vinculación de la evaluación con el concepto de calidad. Sin embargo, la evaluación ha tenido una relación muy estrecha con las políticas de financiamiento de la educación superior lo que conduce a la conformación de mecanismos de control que predominan sobre los fines formativos de la educación (Montoya, Arbesú, Contreras y Conzuelo, 2014). En general, se aprecia la ausencia de una cultura de la evaluación que considere la complejidad del ejercicio docente. La evaluación del desempeño se fundamenta en criterios e indicadores de tipo cuantitativo con la aplicación masiva del cuestionario de opinión estudiantil como instrumento de medición en aproximadamente el 80% de las IES (Montoya, Arbesú, Contreras y Conzuelo, 2014). Existen políticas de estímulos económicos para la productividad del desempeño académico que han producido una división de las actividades académicas en dos grupos: el primero se refiere a la producción investigativa que es evaluada a partir de criterios establecidos por las comunidades científicas nacional e internacional. El segundo se refiere al trabajo pedagógico realizado por el docente en el aula de clase, para este no existe todavía consenso en cuanto a los criterios de evaluación (Arbesú, 2006).

Una situación similar se aprecia en Chile, donde no existe claridad para definir el perfil del docente de la educación superior, es decir, un marco referencial que fundamente el proceso de la evaluación del desempeño. En general, se observa un énfasis en la formación por competencias, pero existen contradicciones y falta de criterios para establecer los principios rectores del ejercicio docente. Al considerar las 25 universidades más importantes del país, se observa la misma tendencia presente en otros países de Latinoamérica y del mundo que consiste en la sobrevaloración de la actividad investigativa con respecto a la práctica pedagógica del docente en el aula. Del mismo modo, el instrumento más utilizado para la evaluación es el cuestionario estudiantil, aunque la mayoría de las universidades establecen otras modalidades como la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación de superiores (Montoya, Arbesú, Contreras y Conzuelo, 2014).

En Colombia, la evaluación del desempeño docente es uno de los componentes de la evaluación de la calidad de los procesos educativos, acorde con lo establecido por el MEN a través del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES). La evaluación del desempeño y la producción académica de los profesores de las universidades públicas se considera para la asignación salarial y el ascenso en el escalafón docente. Sin embargo, en términos generales puede afirmarse que en Colombia no existe un sistema de evaluación de la docencia universitaria. En este sentido, las instituciones de educación superior desarrollan procesos evaluativos básicamente de las actividades de docencia, investigación y extensión basados en sus propios criterios y contextos, fundamentándose en el principio de la autonomía universitaria (Montoya, Arbesú, Contreras y Conzuelo, 2014).

En el año 2012, el grupo de trabajo Red de Evaluación Docente en la Educación Superior (REDES), conformado por el MEN y la Universidad Nacional, aplicó una encuesta en las 23 universidades que contaban con acreditación de alta calidad con el fin de conocer características de los procesos de evaluación del desempeño docente. Se encontró que el principal instrumento de evaluación es el cuestionario aplicado a los estudiantes, el segundo es la evaluación que realiza el superior del docente, el tercero la autoevaluación y, finalmente, el cuarto es la evaluación realizada por pares académicos. Una de las conclusiones más importantes de la encuesta es que las instituciones universitarias no han definido con claridad las características que permiten identificar a un buen docente, es decir, no existe un marco de referencia común que oriente la evaluación de las múltiples y complejas dimensiones del ejercicio de la docencia en la educación superior (Montoya, Arbesú, Contreras y Conzuelo, 2014).

El MEN con el apoyo del Convenio Andrés Bello publica en el año 2013 el documento titulado *Lineamientos para la selección y evaluación de docentes y estudiantes y el desarrollo docente* (MEN, 2013), en el que se analizan las condiciones

de calidad asociadas con los procesos de evaluación y desarrollo profesional de los docentes. La finalidad del documento es orientar una reflexión en las IES hacia el desarrollo de prácticas en las que predomine la calidad del aprendizaje de los estudiantes y la pertinencia de los procesos de enseñanza, teniendo como objetivo central la formación integral del estudiante.

En lo concerniente a la evaluación del desempeño docente, a partir de referentes nacionales e internacionales, se mencionan como competencias de un profesor universitario las siguientes (MEN, 2013):

- Saber qué es lo que se enseña, cómo se procesa y para qué se enseña.
- Saber enseñar la disciplina.
- Saber organizar y desarrollar ambientes de aprendizaje.
- Saber monitorear y evaluar el progreso del estudiante.
- Saber proponer, desarrollar y evaluar proyectos educativos.
- Saber articular su práctica pedagógica a los contextos.
- Saber trabajar en equipo.
- Estar comprometido con los logros de aprendizaje de sus estudiantes.
- Saber emplear apoyos tecnológicos para potenciar los procesos de aprendizaje.
- Estar comprometido con la autoevaluación y el mejoramiento continuo personal e institucional.

De otro lado, en este mismo documento se mencionan las competencias comunes de un profesor que han sido consideradas por el ICFES para efectos del registro calificado. Estas son representadas por las acciones de enseñar, formar y evaluar. Enseñar es una competencia que está asociada con las estrategias didácticas utilizadas para fomentar el pensamiento crítico disciplinar y favorecer el aprendizaje. *Formar* es la competencia relacionada con la finalidad de la práctica pedagógica orientada hacia la apropiación del saber, la transformación del ser humano y su inserción en la cultura. Finalmente, evaluar es la competencia que promueve la reflexión sobre los procesos formativos con el fin de diseñar propuestas de acción que favorezcan el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje.

De esta manera, las competencias básicas de enseñar, formar y evaluar se convierten en el principal referente para la definición de indicadores y diseño de instrumentos utilizados en la evaluación del desempeño como encuestas de opinión aplicadas a estudiantes y formularios de autoevaluación (MEN, 2013).

Según lo establecido institucionalmente mediante el Acuerdo 063 de 1993 Estatuto docente:

la evaluación del docente se considera un proceso integral y se constituye en un espacio académico de reflexión, construcción y propuesta de mejoramiento continuo, que busca, mediante la autoevaluación (evaluación de sí mismo), la coevaluación (evaluación entre pares del departamento académico) y la heteroevaluación, promover el ejercicio de la docencia calificada a través de estrategias de participación, diálogo y concertación entre los diversos actores del proceso educativo: docentes, estudiantes y directivos.

Como se mencionó anteriormente, el PEI de la UFPS promueve la evaluación del desempeño de sus docentes en diferentes aspectos, especialmente en lo que tiene que ver con la producción intelectual y la calidad de las prácticas pedagógicas. Esta es una de las estrategias de direccionamiento estratégico que forma parte del propósito de calidad y mejoramiento continuo en búsqueda de la excelencia (UFPS, 2007b).

El Acuerdo 006 de 2003, que define la política curricular de la universidad, establece en su artículo 29 que la evaluación del profesor como mediador del proceso formativo constituye uno de los campos de la evaluación curricular. En este sentido, en el párrafo 3 del mismo artículo indica que el objetivo de la evaluación es la valoración del trabajo docente dentro del marco del propósito de formación del programa curricular respectivo. Dentro de esta valoración se consideran las competencias cognitivas, comunicativas y actitudinales que caracterizan la relación del profesor con la comunidad académica en general (UFPS, 2003).

El Estatuto General de la Universidad, Acuerdo 048 de 2007, en su artículo 105, literal c, establece un sistema de evaluación del desempeño del profesor universitario. A su vez, el artículo 106 del mismo estatuto indica que el sistema de evaluación de la actividad del profesor universitario tiene como propósito buscar el mejoramiento de la docencia y de las actividades de investigación y extensión, además, busca proveer la información suficiente y necesaria para regular las relaciones del profesor con la Universidad. A continuación, enumera las instancias mínimas que debe contemplar (UFPS, 2007a):

- a. La autoevaluación cualitativa y personal.
- b. La información sistemática, válida y confiable de la apreciación que los estudiantes hacen del desempeño del profesor universitario en el campo de la docencia, de las autoridades académicas en el campo de la investigación y de los usuarios y beneficiarios en el campo de la extensión.

- c. La evaluación de los pares en el seno del Consejo del Departamento en el que está inscrito el profesor.
- d. La evaluación de los diferentes niveles jerárquicos que consulta la información que proviene de las instancias anteriores para la toma de decisiones académicas o administrativas.

De otro lado, la Estructura Orgánica de la Universidad, Acuerdo 126 de 1994, en el artículo 144, literal f, establece que, para el desarrollo del sistema de evaluación docente previsto en el artículo 106 del Estatuto General de la Universidad, se deben efectuar por lo menos semestralmente reuniones evaluativas sobre desempeños y logros académicos de los profesores adscritos al Departamento con base en los informes autoevaluativos de cada uno de los profesores y emitir con destino al Consejo de Facultad su propio concepto y recomendación en cada caso.

También en el artículo 147, literal k, del mismo texto, se indica que es una función del director de departamento evaluar semestralmente el cumplimiento de las actividades y coordinar los procesos de evaluación que debe efectuar el Consejo de Departamento. Finalmente, el artículo 151, literal g, señala como una de las funciones de los profesores, de dedicación exclusiva, tiempo completo y medio tiempo, adscritos a los departamentos académicos, rendir semestralmente al director del Departamento un informe de autoevaluación profesoral dentro de criterios y formalidades establecidas por la Universidad (UFPS, 1994).

En la evaluación del desempeño se utilizan diferentes fuentes de información y diferentes momentos para la aplicación, análisis e interpretación de resultados y formulación de propuestas de mejoramiento. Estas valoraciones se retroalimentan a los docentes y de manera conjunta se definen estrategias en pro del fortalecimiento de su quehacer, de la calidad académica e institucional. Seguidamente se explican cada uno de ellos:

- *Ficha de Evaluación docente por parte de los estudiantes.* Se aplica semestralmente de acuerdo con lo establecido en el calendario académico. Cuenta con soporte tecnológico a través del Sistema de Información Académica (SIA). Tiene como propósito evaluar el desempeño profesional del profesor de la asignatura por parte de los estudiantes en el desarrollo de la clase. Está conformada por 22 indicadores de evaluación que tienen en cuenta en 4 dimensiones (desarrollo del conocimiento, desempeño docente, procesos de evaluación e integración interpersonal). Cuenta con una escala de respuesta tipo Likert con cinco opciones: 1.0 = no alcanza el indicador, 2.0 = insuficiente, 3.0 = aceptable, 4.0 = bueno y 5.0 = excelente.
- *Ficha de autoevaluación docente.* Además de la evaluación por parte de los estudiantes y de la temporalidad de aplicación establecida en calendario académico, el docente realiza su propia valoración a través de un formato que

cuenta con 31 ítems organizados bajo tres categorías: desempeño docente, integración social y educativa y actitudes de orientación profesional.

- *Ficha de coevaluación del departamento académico.* Con la misma periodicidad de aplicación, se realiza entre homólogos que disciplinar o pedagógicamente están relacionados en los saberes y desde ellos mismos (Sarmiento, 2005). Tiene por objeto valorar el desempeño del docente para el reconocimiento de sus capacidades, aciertos o dificultades por parte de sus pares académicos dentro del departamento académico. Se compone de 32 indicadores de evaluación, agrupados en 3 dimensiones (desempeño docente, integración social y educativa y actitudes de orientación profesional); las opciones de respuestas se dan en una escala tipo Likert con cuatro opciones: S = siempre, CS = casi siempre, AV = algunas veces y N = nunca.

Considerando las propuestas de mejoramiento recibidas de parte de los respectivos departamentos académicos, se puede concluir que existen puntos de acuerdo en lo que se refiere a considerar la evaluación como un proceso continuo, sistemático y orientado hacia el mejoramiento tanto de las prácticas pedagógicas del docente como del aprendizaje y en últimas de la formación integral del estudiante, objetivo central de la acción educativa. Así mismo, es necesaria la revisión de los formatos de evaluación, autoevaluación y coevaluación utilizados hasta la fecha presente para que reproduzcan de la mejor manera posible la realidad y características del contexto educativo presente en la UFPS.

Mención especial debe hacerse de la autoevaluación, un componente de gran importancia en la evaluación del desempeño porque implica la reflexión del docente sobre sus propias prácticas pedagógicas. Esta revisión considera las tres dimensiones que constituyen la identidad de la pedagogía: una dimensión práctica relacionada con el aprendizaje y los procesos de enseñanza, una dimensión filosófica que comprende la reflexión sobre la formación de seres humanos y finalmente una dimensión política donde el pedagogo expresa su visión del mundo y de la educación (Zambrano, 2012).

3.3 Actualización disciplinar y pedagógica

Uno de los grandes desafíos en el ámbito de la formación en el siglo XXI es la creación de un nuevo modelo educativo y académico que esté en capacidad de educar las nuevas generaciones para que puedan asumir de manera competente y responsable las actuales exigencias de cada disciplina en el desarrollo y aplicación del conocimiento que les sirve de soporte (Misas, 2004).

Los procesos educativos, además de fundarse en la enseñabilidad del campo disciplinar en la que el docente está formado profesionalmente, plantean su

actuación pedagógica a partir de la enseñabilidad del saber propio. Algunos autores han establecido que el desempeño del docente universitario no solo gira en torno a los conocimientos que tiene de su disciplina, sino que requiere de cómo conjuga estos saberes con didácticas (Hernández 2014). Por lo tanto, la combinación del discurso disciplinar con el discurso pedagógico es esencial en todo proceso formativo.

En este sentido, la formación implica un carácter científico que se manifiesta en el ámbito de la institución educativa. El discurso pedagógico está en el plano de las ideas, es decir, es de carácter filosófico, por lo tanto, todo saber pedagógico debe estar sustentado en un discurso riguroso sobre la formación del ser humano (Tamayo, 2005).

Por esta razón, el desarrollo de competencias pedagógicas permite la comprensión de los fundamentos ontológicos y epistemológicos del conocimiento pedagógico y sus implicaciones para la capacitación profesional, lo que los hace argumentos explicativos del requerimiento de la formación docente (Prado, Medina y Martínez, 2011).

De acuerdo con el MEN (2015), el plan de formación docente es el conjunto de actividades académicas que tiene como objetivo el desarrollo, actualización y cualificación de los docentes y posibilita la realización de su práctica disciplinar y pedagógica al atender el contexto institucional.

El PEI de la UFPS en su direccionamiento estratégico reconoce que la capacitación continua de los profesores es un elemento clave en la reflexión y fortalecimiento de su práctica pedagógica y en la construcción de propuestas que les hagan conscientes de su rol como guías, orientadores y acompañantes de los estudiantes en sus procesos formativos (UFPS, 2008).

Institucionalmente, dicho eje propicia la estructuración de alternativas formativas que dan oportunidades al desarrollo profesional y se orienta en acciones establecidas por cada facultad y sus programas académicos. Corresponde a la participación de los profesores en actividades de educación continua donde se abordan temas de fundamental importancia para la vida académica (diplomados, cursos, congresos, seminarios, encuentros, foros, simposios, jornadas pedagógicas). Estas son ofrecidas por la universidad o por otras instituciones y son proyectadas anualmente mediante un acto administrativo del Consejo de Departamento, Facultad y Consejo Académico, y finalmente incorporadas en el Plan de Desarrollo Institucional.

Semestralmente, se tiene establecido en el calendario académico el taller de desarrollo profesoral. Este se organiza con el propósito de generar espacios de formación

permanente en el ámbito de la autoevaluación y calidad académica, como en lo pedagógico, curricular, investigativo y humanístico.

3.4 Formación posgradual

Se concibe como el compromiso asumido por la universidad en la cualificación de los profesores para el ejercicio de la docencia y el desarrollo con calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se orienta hacia niveles avanzados de formación con la finalidad de responder las actuales exigencias de la educación superior de Colombia desde lo disciplinar y pedagógico. Es un componente que se argumenta y materializa como resultado del proceso de autoevaluación con fines de acreditación establecido por el Consejo Nacional de Acreditación, donde uno de los factores de la calidad de la educación superior establece “la incorporación de profesores con altos niveles de cualificación y con modalidades de vinculación apropiadas, que lideren los procesos académicos” (MEN, 2013, p. 8).

De los 10 propósitos rectores del PEI de la UFPS (2007b), cuatro de ellos definen como estrategias para su desarrollo la importancia de la formación del capital humano de la universidad:

- Propósito 1. Calidad y mejoramiento continuo en búsqueda de la excelencia.
- Propósito 2. Articulación de los procesos de docencia e investigación.
- Propósito 3. Construcción permanente del currículo.
- Propósito 9. Internacionalización.

Igualmente, la cualificación del recurso humano docente en alto nivel está determinada por el Consejo Superior Universitario mediante el Acuerdo No. 057 de 2004, en el que expide el Estatuto de Especialización y Actualización de los docentes de la Universidad Francisco de Paula Santander. Plantea unos objetivos para la formación y actualización de sus docentes. Son ellos:

1. Propender por el mejoramiento, la capacitación y el perfeccionamiento del personal docente de la Universidad, estableciendo prioridades de acuerdo con los requerimientos académicos, investigativos y de extensión mediatos o inmediatos de la Institución.
2. Determinar un mecanismo legal que permita a la Universidad decidir respecto de las solicitudes de Especialización y actualización de los docentes, en concordancia sus políticas y necesidades.
3. Establecer una política acerca del área, tipo y grado de especialización y actualización de sus docentes teniendo en cuenta las necesidades académicas de la Institución.

4. Determinar los criterios de evaluación de las solicitudes para especialización y actualización, los requisitos que deben cumplir los aspirantes, las obligaciones y derechos de los beneficiarios, el patrocinio de la Universidad y el uso y beneficio que la Institución persigue con este tipo de programa.

Esto es el resultado de integrar racional y académicamente los planes de especialización de cada una de las facultades. Es responsabilidad de cada decano de facultad gestionar los planes de especialización y capacitación docente, este debe ser presentado ante el Consejo Académico para su respectivo aval y posterior presentación al Consejo Superior que en uso de sus facultades aprueba dicho plan que generalmente tiene una vigencia de 4 años (UFPS, 2004).

Institucionalmente se cuenta con el Acuerdo 030 del 28 de abril de 2017, por el cual se aprueba el Plan de Especialización y Capacitación de docentes de la Facultad de Ciencias Básicas, Facultad de Ingeniería, Facultad Ciencias de la Salud, Facultad de Ciencias Agrarias, Facultad de Ciencias Empresariales y Facultad de Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Francisco de Paula Santander 2017-2020.

