



.UBA ACADÉMICA
Secretaría de
Asuntos Académicos

eEU
Especialización en
Evaluación Universitaria

TRABAJO FINAL DE ESPECIALIZACIÓN

**El seguimiento de egresados de la
Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad
Nacional de la Patagonia San Juan Bosco:
Un aporte al mejoramiento de la calidad de la enseñanza.**

Tipo de trabajo: Diseño de evaluación

Elaborado por: Lic. Claudia Lidia Maldonado

Tutor: Esp. Nicolás Reznik

08 de Marzo 2022

INDICE

I.	El objeto a ser evaluado	4
1.1	El contexto de creación de la UNPSJB y la importancia de construir un Proyecto de Desarrollo Institucional	4
1.2	Recorrido histórico-institucional de la Especialización en Docencia Universitaria en la UNPSJB	9
1.3	Conceptualizaciones teóricas que impulsan un diseño de evaluación para la mejora de la calidad	16
2.	Propósitos de la Evaluación	20
3.	Justificación de la perspectiva metodológica	21
4.	Metodología propuesta	25
5.	Cronograma	30
6.	Viabilidad del diseño de evaluación	31
7.	Aproximaciones a un diseño de metaevaluación	36
8.	Consideraciones finales	39
9.	Lista de Referencias	42
10.	Normativas consultadas	44
11.	ANEXOS	45
1.	Taller de Intercambio Docente - Programa	45
2.	Instrumento para entrevista en profundidad – semi-estructurada	50
3.	Encuesta a egresados de la Especialización en Docencia Universitaria	51
4.	Instrumento para evaluar el diseño implementado (meta-evaluación)	54

La evaluación de la enseñanza en el ámbito de la docencia universitaria, es el objeto de reflexión y problematización del presente trabajo final. El tema de interés que se desarrolla, se vincula con la propuesta de un diseño de evaluación que intenta dar respuestas a un problema que generalmente se torna difuso y de difícil acceso cuando los procesos de formación culminan: *el seguimiento de egresados*. Su delimitación se refiere a la carrera de posgrado “Especialización en Docencia Universitaria” que lleva adelante la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB) a través de la Dirección General de Servicios Académicos (DGSA).

La Especialización en Docencia Universitaria es una carrera destinada a profesionales docentes de distintas disciplinas que analizan la docencia en el Nivel Superior a través de sus aportes, sus experiencias e interrogantes. En su gran mayoría los cursantes desempeñan cargos docentes en carreras de grado en la UNPSJB. En menor porcentaje trabajan en el ámbito de la educación secundaria o en Institutos de Formación Docente de Comodoro Rivadavia y localidades aledañas de la provincia de Chubut y muy pocos cursantes son profesionales de otras instituciones del ámbito privado como por ejemplo consultorios del área de Psicología y Psicopedagogía. Las expectativas por lo general se visualizan ligadas a poder formarse en docencia universitaria como una elección vinculada a la profesionalización universitaria y como una necesidad de formación en articulación con sus propias disciplinas de desempeño.

Los egresados que forman parte del universo de evaluación poseen un gran conocimiento especializado en las disciplinas de las que provienen, habiéndose acercado al complejo y difícil campo de la formación docente con el fin de mejorar prácticas que apunten a la innovación y a la resolución de problemas específicos relacionados con la enseñanza universitaria en el ámbito de sus cátedras. Se propone con este diseño obtener datos sobre el proceso que vivenciaron hasta el momento, los 21 egresados de esta especialización quienes son profesionales de las áreas de Ciencias Naturales (Bioquímica), Ciencias de la Salud (Medicina y Enfermería), Ciencias Jurídicas (Abogacía), Ciencias Sociales (Trabajo Social – Lengua Inglesa – Sociología – Psicología y Psicopedagogía - Arte), Ciencias Exactas (Ingeniería y Matemática). Al momento de la cursada, muchos de ellos la inician habiendo realizado otros estudios de posgrado (diplomaturas, especializaciones, maestrías y doctorados vinculados a sus

disciplinas). Son docentes que desempeñan sus funciones en la universidad con diferentes niveles de antigüedad y dedicación y sus trabajos finales han rondado temas de interés vinculados con el planteamiento de problemas y reflexiones en sus propias áreas de desempeño. Cabe señalar que el cursado y la finalización de la carrera en variadas oportunidades han generado condiciones para la mejora de la situación laboral, permitiendo obtener mejores puestos en los concursos docentes o simplemente acceder a un cargo en una cátedra. Esta apreciación se realiza en base a comentarios informales de quienes se acercan a integrantes del equipo de la DGSA para narrar sus nuevas trayectorias de vida laboral, aunque no ha sido debidamente sistematizada.

En este sentido, el diseño de evaluación propuesto, responde a un aspecto del plan de estudios vinculado con la función docente en situaciones de enseñanza, la que implica dar cuenta de la calidad de la tarea docente que desarrollan sus egresados. Con ello se pretende recabar datos que sean utilizados no sólo para el mejoramiento del currículo, sino que también puedan brindar claves sobre las condiciones que se requieren para que la evaluación contribuya al mejoramiento de la tarea docente en la universidad y también, para dar cuenta de sus resultados en procesos de acreditación de la carrera. Para este universo de graduados se proyecta un diseño de evaluación que ofrecerá datos concretos para retroalimentar el posgrado en todas sus dimensiones, con el objeto de instalar la evaluación y la meta evaluación como un proceso de mejora continua. De esta forma se podrá conformar un acervo de sistematización de trayectorias vividas para poner en circulación los productos de la evaluación con el objeto de atraer nuevas cohortes que deseen continuar formándose en este complejo campo, lo que será un gran desafío para quienes conducen los procesos de formación docente.

I. EL OBJETO A SER EVALUADO

1.1 El contexto de creación de la UNPSJB y la importancia de construir un Proyecto de Desarrollo Institucional

El objeto de este trabajo pone el foco en la evaluación de la enseñanza de la docencia universitaria de quienes han cursado y finalizado la carrera de Especialización en Docencia Universitaria, intentando –de alguna manera- retroalimentar al programa en su

conjunto. Al ser una carrera que involucra a docentes de todas las Unidades Académicas de la Universidad, los aportes que realicen los egresados pueden convertirse potencialmente, en un importante insumo para la autoevaluación institucional y la construcción del Plan de Desarrollo Institucional que está llevando a cabo la UNPSJB, luego de muchos años de resistirse a transitar por este camino. Para abordar el objeto de evaluación propuesto, se impone en primer lugar, realizar un recorrido narrativo de la historia de la implementación de la carrera en la UNPSJB, como así también las vicisitudes por las que ha transitado y los avances que la comunidad de docentes universitarios, percibe que se han logrado.

Inicialmente, es preciso recordar que los procesos de acreditación y evaluación universitaria se han venido construyendo en Argentina, desde la década de 1990 y hoy parecieran haber obtenido un gran consenso desde los fueros políticos y de gestión universitaria. Esta trayectoria histórica no ha escapado a los procesos de autoevaluación institucional y evaluación externa, por los que ha transitado la UNPSJB sólo una vez y que actualmente se han renovado con gran entusiasmo. Por primera vez y a meses de cumplir 48 años de vida democrática, la UNPSJB se propone iniciar un proceso participativo sobre cómo pensarse en el futuro y cómo proyectarse como agentes universitarios poseedores de determinada experiencia científica, técnica, profesional y social en el contexto del país en su conjunto. Con este claro horizonte, el Consejo Superior de la UNPSJB ha aprobado en el año 2021 los Lineamientos para el Desarrollo Institucional que define las bases para la construcción del Plan de Desarrollo Institucional en los años venideros. Allí se detallan reflexiones sobre el quehacer universitario en la actualidad y principios y orientaciones que guiarán el gobierno universitario de los próximos años para poder cumplir con los objetivos expuestos en la ley de creación de la institución y con las misiones asignadas en el Estatuto Universitario. Esto permitiría desarrollar políticas tendientes a satisfacer las demandas internas y externas de la universidad, generando a su vez, nuevas políticas enmarcadas en un proceso de transformación continua relacionadas con sus funciones: docencia, investigación, transferencia/extensión y gestión universitaria. Pero esta experiencia que hoy se está construyendo con tanto ímpetu, posee orígenes plagados de vaivenes.

La historia de la UNPSJB ha estado enmarcada por turbulencias y conflictos. Entre los años 1996-1998 se realizó un proceso de evaluación externa al que la gestión y la

comunidad educativa de ese entonces percibió como muy negativo, proceso que continuó con un deterioro institucional importante influenciado por el contexto social y político del país (2001-2003). Luego, por una crisis importante en el año 2005 la universidad estuvo a punto de derivar en una intervención federal a raíz de denuncias a la justicia federal por corrupción de integrantes de la gestión. Paralelamente, resignó su ámbito regional patagónico al crearse la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (2011) y fue vista como una amenaza la creación de la Universidad Provincial del Chubut (2008).

Históricamente ha arrastrado una marcada deserción de estudiantes que se refleja en los datos estadísticos recopilados y analizados por unidades académicas de rectorado dedicadas a construir informes que dan cuenta de la situación de manera periódica para poder generar políticas que vayan solucionando problemas. En el II Informe de Autoevaluación Institucional (periodo 1997-2012) elaborado por el Programa de Evaluación Institucional Permanente (PEIP) se da cuenta que la deserción estudiantil es multicausal porque existen situaciones del contexto que influyen críticamente en esas decisiones como son los aspectos económicos o de acceso por las distancias desde el interior de la provincia de Chubut hacia el centro urbano de las sedes donde la UNPSJB ofrece sus carreras. Pero también explicita otra realidad que se vincula con que muchos estudiantes inician sus carreras en la UNPSJB pero luego deciden emigrar a otras ciudades para iniciar otros estudios de grado ya que encuentran una mayor oferta de carreras en los grandes centros urbanos de nuestro país. Como ejemplo se puede extraer que los datos muestran que de diez mil inscriptos en carreras de grado y pre-grado en todas las sedes de la universidad, solo egresan en un periodo de cinco años, alrededor de 440 estudiantes. Paralelamente a esta problemática, se van tomando decisiones institucionales para captar estudiantes debido a la escases de profesionales en la zona, como ha sido la creación de la carrera de Medicina (2013) –que inicialmente generó cierta desconfianza por su calidad formativa- pero que en la actualidad y luego del trabajo especialmente realizado en el contexto de pandemia, ha revertido su imagen de manera positiva, teniendo actualmente sus primeros egresados y una de las mayores masas de ingresantes a nivel institucional.

En este resumido marco histórico de problemáticas que ha enfrentado esta universidad para hacer frente a los procesos de evaluación institucional, se hallan instaladas las

misiones que enuncia el Estatuto Universitario. Estas, implican llevar adelante políticas institucionales, de conocimiento, académicas, extensionistas, donde en todos estos años el Consejo Superior como los Consejos Académicos de las respectivas Facultades, han adoptado y aplicado juegos y estrategias según las circunstancias, por variados intereses y por lo general orientados hacia dentro de la Universidad, con lo que se ha visto dificultada la elaboración de planes de desarrollo institucional a mediano o largo plazo que en parte hubiera mitigado los estadios políticos que marcaron retrocesos o hicieron zozobrar el avance universitario. Para comprender este problema, es preciso comentar que la UNPSJB –previo a su creación oficial- tuvo en sus inicios, dos procesos fundantes: el denominado “Estudio de Factibilidad” del año 1972 que coordinó el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación durante el proceso del llamado “Plan Taquini” el que fue propuesto a nivel nacional por el médico Alberto Taquini en el año 1968 y que consistía en reestructurar la educación superior en Argentina, ante lo que se consideraba un desborde de la capacidad de las grandes universidades nacionales y ante la falta de universidades nacionales en el interior del país.

El segundo proceso fue el “Plan de Desarrollo Estratégico” del año 1980 propuesto en el momento en que se fusionaron las universidades San Juan Bosco (privada y confesional) y la Nacional de la Patagonia (pública y laica). La redacción de aquel primer proyecto de universidad reconocido, se discutió a partir del plan de desarrollo regional patagónico y para el segundo proyecto, sus redactores avanzaron en un plan estratégico que le diera sentido a esa nueva configuración de universidad y que sería el fruto de una nueva institución de educación superior, pública y laica, que se pondría bajo la conducción de un sacerdote dominico, con características propias de la época en el contexto de una dictadura cívico-militar. Un rasgo común de ambas propuestas es que no fueron creaciones de actores institucionales que en pleno uso de sus derechos ciudadanos universitarios pudieron reunirse y proyectarse de manera colectiva, y por lo tanto, bajo la perspectiva de una conversación. En ambos proyectos, las ideas de territorio, poblamiento y ocupación estaban presentes pero con perspectivas ideológicas y geopolíticas que hoy no serían compartidos en el marco democrático.

A partir de esa configuración, y a lo largo de varias décadas de construcción democrática, las políticas universitarias locales han ido tejiendo y promoviendo planificaciones de las diferentes unidades académicas que conforman hoy la UNPSJB a

través de intercambios de ideas, propuestas, deseos e intereses y que por supuesto, incluye la formación del cuerpo docente universitario. En este marco, los intentos que realizó la UNPSJB por mirarse globalmente han sido los momentos de las evaluaciones institucionales de los períodos 1995/1997 y 2009/2012 que derivó en un Plan de Desarrollo Institucional que ha funcionado a manera de esquema orientativo para áreas específicas, pero no como una estrategia institucional en pleno funcionamiento. De allí el interés que suscita este nuevo empuje para la construcción de un plan que dinamice y ponga un horizonte a los objetivos de la institución en su conjunto. Poseer un Plan de Desarrollo como universidad que pueda ser el sostén para afrontar los nuevos procesos de evaluación institucional y evaluación externa es una meta que se ha comenzado a construir aunque no todos los actores institucionales estén convencidos plenamente de ello. Esta construcción que hoy se está erigiendo y que va cobrando importancia no sólo desde los gestores políticos sino desde los colegiados docentes, estudiantiles y no docentes lleva años de distanciamiento con los procesos evaluativos, y no es privativo sólo de esta universidad. Si se analiza el camino recorrido por la UNPSJB a nivel nacional, es importante hacer notar que el distanciamiento o el desinterés de ser parte de procesos de autoevaluación y de evaluación externa, no ha sido un problema exclusivo de esta institución sino que éste, se ha observado en muchas otras instituciones universitarias de Argentina. Así lo expresa Araujo (2007) cuando advierte que diversas investigaciones realizadas en nuestro país han evidenciado que un gran número de docentes universitarios no ha logrado aún una comprensión general y global de lo que implican estos procesos, y más aún, si esos docentes poseen bajas dedicaciones o cargas horarias de labor institucional en la universidad. Esto provoca que los procesos de autoevaluación se dilaten en el tiempo o –en el peor de los casos- se lleven a cabo sólo por los equipos de gestión sin una mirada global y sin mucha apertura a la comunidad universitaria en su conjunto, y si ese proceso no se cumple periódicamente, la evaluación externa tampoco tiene asidero.

En todo este proceso y como es de suponer, se incluye el desarrollo y evolución de los posgrados a nivel mundial y específicamente en Argentina es cuando cobran relevancia a finales del siglo XX. Desde esa época la profesionalización de la docencia universitaria pasa –de ser una opción remota para muchos profesionales que hasta el momento se preocupaban sólo por perfeccionar y profundizar sus conocimientos disciplinares- a ser una opción que va adquiriendo relevancia para el fortalecimiento de

la profesionalización de la docencia en el nivel superior. De todas formas, ese entusiasmo que ya se percibía como insuficiente para cubrir los problemas para evaluar la docencia universitaria hoy -y en este contexto de pospandemia- dificulta el acceso a los tiempos que los equipos han trazado para finalizar el Plan de Desarrollo Institucional y comenzar con los procesos de autoevaluación tan anhelados, imponiendo nuevos desafíos. Y al hablar de desafíos, Araujo (2020) propone reflexionar sobre un problema que afecta los procesos de evaluación de la tarea docente –tanto desde la dimensión formal que involucra procesos de autoevaluación o evaluación externa, como de la evaluación de la función docente de la propia práctica- y que están vinculados justamente, con el carácter profesional de la tarea de enseñar: ¿Cuáles son los conocimientos necesarios para el ejercicio de la práctica docente? Y cuando se ha tenido acceso a programas de formación docente ¿cómo vuelven esos conocimientos al campo de la práctica y bajo qué condiciones? En la UNPSJB se puede percibir que estas ideas fluctúan como un péndulo que históricamente ha sido disputado por actores políticos con concepciones diferentes sobre la docencia universitaria y que en ocasiones y, según las unidades académicas a las que pertenezcan, varía hacia fortalecerla o hacia incitar sólo su profundización en la formación disciplinar y la investigación.

1.2 Recorrido histórico-institucional de la Especialización en Docencia Universitaria en la UNPSJB

Para contextualizar la trayectoria de ese péndulo, es necesario mencionar que en el año 1986 bajo la gestión del primer Rector electo democráticamente en la UNPSJB, la preocupación por darle centralidad a la docencia universitaria, se vio plasmada en la creación de distintas unidades académicas para el asesoramiento pedagógico, la formación en docencia universitaria, la atención al ingresante, la orientación educativa, la permanencia, el egreso, el desarrollo de innovaciones y la educación a distancia. Todas ellas dependientes de la Secretaría Académica de la Universidad. En aquella época, el acelerado proceso de expansión de la universidad expresado en el incremento de la planta docente, el aumento de la matrícula y la creación de nuevas carreras, desnudó un problema que con el tiempo se fue agudizando: la reproducción de prácticas de enseñanza tradicionales -mayormente de tipo magisterial- sostenidas

fundamentalmente por el conocimiento disciplinar y el ejercicio profesional, carentes de fundamentos pedagógico y didácticos.

En ese tiempo, con el reconocimiento de una falta de formación para la enseñanza, se desarrolló el denominado Seminario de Introducción a la Docencia Universitaria, destinado a una población heterogénea de profesionales docentes donde se comenzó a instalar la idea de provocar un descentramiento en las prácticas instituidas y una desestructuración inicial de estereotipos. Dos años después, dando continuidad y profundizando la línea de formación docente, la UNPSJB fue pionera en el país al desarrollar las carreras de posgrado “Especialización en Docencia Universitaria” y “Maestría en Educación Superior” (1988). Se trató de una propuesta enmarcada en el programa de Formación Docente iniciado en el año 1987 el que continúa hasta la actualidad a través de una oferta sistemática de formación, investigación e intervención pedagógica en lo que a la educación universitaria refiere.

La experiencia de formación de Especialistas en Docencia Universitaria en la UNPSJB buscó, fundamentalmente superar los modelos elitistas que muchas veces marcaron los niveles cuaternarios en América Latina para contribuir con la formación de profesionales, capacitados para desempeñar tareas de docencia que apoyen el mejoramiento de la calidad en la formación de grado de los estudiantes universitarios (Ezcurra, Krotsch y De Lella, 1990). Con esa propuesta, sin duda se pretendió jerarquizar la enseñanza como función sustantiva de la Universidad. Un dato interesante de estos antecedentes es que los docentes egresados de la Especialización y de la Maestría en Docencia Universitaria, fueron profesionales de reconocida trayectoria institucional que –en dos casos- llegaron a ser rectores y decanos de esta casa de estudios y priorizaron algunas políticas de formación docente continua, alimentando de alguna manera, la inercia de ese péndulo que no se detenía y que se transformaba en constante movimiento.

Pero aquella oferta pionera en la UNPSJB fue discontinuada por razones institucionales económicas y políticas luego de tres cohortes desarrolladas sucesivamente en las sedes de Comodoro Rivadavia y Trelew (año 1990) y más tarde en Ushuaia (año 1998). Esta situación no impidió dar continuidad a las acciones formativas a través de la Dirección General de Servicios Académicos, la cual desarrolló su actividad focalizándose en la capacitación docente e incluyendo como destinatarios a todos los docentes

universitarios, desde profesores hasta ayudantes de segunda. El sostenimiento de la actividad permitió la consolidación de un Programa que -por su estabilidad institucional- se configuró como el espacio para la pedagogía universitaria y de intervención en relación con la formación docente.

Otro aspecto a tener en cuenta es que hasta el año 1990 las carreras de posgrado no estaban bajo la regulación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y sólo se normaban por reglamentos internos y del Ministerio de Educación Nacional, por lo que tampoco se realizó ningún tipo de seguimiento de egresados, tal como se propone hoy en día. Al respecto, tanto Stubrin (2010) como Marquina (2017) dan cuenta de los vaivenes a los que fue sometida la CONEAU como ente aplicador de las regulaciones definidas por el Estado (Ministerio de Educación y Consejo Interuniversitario Nacional). Era necesario obtener un lugar de credibilidad en el sistema universitario marcando rumbos y tiempos, formas, discursos, contenidos, recursos y políticas institucionales que en muchas ocasiones no han sido suficientemente valorados y que se perciben como impuestos, generando acciones de inercia que culminan cuando finaliza el proceso de evaluación o acreditación. Sobre esos vaivenes cabe preguntarse si realmente esas evaluaciones se realizarían si no existiesen entes reguladores como los que hoy han logrado instalarse en el marco de políticas nacionales de evaluación y acreditación de carreras e instituciones universitarias. Lo que se puede afirmar es que hoy, luego de más de dos décadas desde los inicios de la CONEAU, las carreras de grado y posgrado de la UNPSJB han asumido que deben transitar los caminos de la acreditación y la evaluación para la mejora de la calidad universitaria. En este sentido, la carrera Especialización en Docencia Universitaria, tiene como meta atravesar dicho proceso con elementos que den cuenta de las condiciones de su desarrollo y de los aportes que la misma realiza al conjunto de la docencia universitaria, habiéndose presentado a la fecha, en la sexta convocatoria -segunda etapa de Ciencias Humanas- para el reconocimiento oficial definitivo del título de carrera de posgrado.

Por supuesto que esta arista no cubre lo que ahora se considera prioritario para realizar un análisis sobre el seguimiento de aquellos graduados. Esa tampoco era una práctica común para otros posgrados de esta universidad, cuestión que podría llegar a convertirse en un interesante proyecto de investigación para indagar en otras universidades que hayan tenido este tipo de formación. Con esos datos se podría constituir un estado del

arte en este tema que aporte al análisis de los principales elementos para conformar este tópico de interés y también para interpretar su evolución. A nivel nacional, Morandi (2014) da cuenta de un rastreo que constata que entre los años 1995 y 2000 fueron creadas al menos ocho carreras entre Especializaciones y Maestrías en Docencia Universitaria, tendencia que continuó en crecimiento entre los años 2000-2010 habiéndose creado otras diez carreras más, que funcionan en un total de veinticuatro universidades públicas.

La importancia de instalar esta carrera de posgrado dirigida a la formación docente, surge en el ámbito de la UNPSJB como corolario del trabajo que venían realizando distintos asesores pedagógicos externos demandados por la propia universidad. Se les solicitaba dar respuesta a los problemas que surgían en el ámbito de las prácticas docentes de cualquier carrera, incluso abordando temas como creación y modificación de programas y planes de estudio donde los asesores guiaban diseños de carreras que se creaban y abrían camino a ofertas impensadas hasta esos momentos para esta universidad. En este escenario, se fue consolidando la idea de instalar una Especialización en Docencia Universitaria que pudiese organizar de manera sistematizada el conocimiento que los profesionales de las diferentes facultades demandaban en torno a la formación docente -que no era la específica de sus disciplinas- ya que las lógicas del momento marcaban como tendencia afianzar la especialidad en sus propios campos y en algunos casos hasta “castigaba” en los concursos de ascenso a la titularidad de las cátedras, a profesionales docentes que habían incursionado en este campo “descuidando” su propia especificidad disciplinar.

Al respecto como bien señalaba De Miguel Díaz (1998, p.67), “Lamentablemente los equipos de gobierno de nuestras universidades no asumen como criterio prioritario establecer políticas orientadas a fomentar la selección y formación de buenos profesores que mejoren la calidad de la docencia”. Esa era entonces, la situación de ese momento, muy bien retratada por este autor. Hoy en día se encuentran realizando este posgrado muchos profesionales que apuestan a ambas formaciones, es decir, las que necesitan para su campo específico y la que desde esta carrera se ofrece, sin que el tiempo que se le dedica a formarse para la función docente, vaya en desmedro de la evaluación que se realice de su trayectoria docente. Todo lo contrario, se percibe un aumento positivo en la valoración que se realiza de la trayectoria docente y se fomenta desde los grupos de

gestión, que los colectivos docentes se formen y obtengan credenciales oficiales para mejorar la enseñanza.

Volviendo a los inicios, es posible afirmar que el posgrado se fue afianzando en el periodo posterior a la dictadura donde la democratización del conocimiento, la vuelta de los equipos de investigación, la masificación del acceso a las universidades y la transformación de los proyectos heredados de esa dictadura, impulsaron con más ímpetu la creación de nuevas ofertas que permitían el libre pensamiento, la crítica, el cuestionamiento de lo instituido. Luego, la oferta fue discontinuada -tal como se expresó en párrafos anteriores- entre los años 2001 a 2013 por causas vinculadas a la crisis sufrida en la Argentina en los inicios del siglo XXI. Los problemas a nivel local y global por los que transitaban las universidades y el Estado Nacional, afectó el sostén de esta carrera que en esas primeras cohortes no eran aranceladas ya que las gestiones de esa época, consideraban que era una obligación institucional profesionalizar la formación de sus propios docentes, con fondos del presupuesto general de la universidad.

En esa década de receso formativo para la carrera y hasta tanto se reglamentaron las decisiones sobre el arancelamiento de posgrados a nivel institucional, la Dirección General de Servicios Académicos continuó esforzándose para que la UNPSJB -a través de las dos gestiones por las que transitó en ese entonces- no deje en el olvido o minimice la importancia que tenía mejorar la calidad de la enseñanza universitaria. Con ese objetivo se apostó no sólo a la capacitación docente, sino también a trabajos colaborativos para el desarrollo de cursos de posgrado en el marco de los Programas de Mejoramiento que comenzaban a instalarse de manera paulatina en las universidades públicas a propuesta del Ministerio de Educación, como así también a través de experiencias de articulación Universidad- Escuela Media, y proyectos de investigación en la línea de la innovación educativa, los que se financiaban con fondos de esos programas. Otra razón que ayudó a sostener la idea de volver a instalar este posgrado fue la incorporación del Sistema de Carrera Docente al Estatuto de la UNPSJB en el año 2007 surgido a partir del producto de las acciones de formación, asesoramiento e investigación que se fueron desarrollando durante ese periodo como así también la divulgación de experiencias de formación e investigación en diversos eventos académico. Respecto del arancelamiento, existen en nuestro país carreras de Especialización en Docencia Universitaria que se encuentran financiadas en su totalidad

por la propia universidad que la implementa contando con presupuesto específico para su funcionamiento en tanto se entiende a la misma como parte de su proyecto institucional (Moranti, ob.cit), como es el caso de la Universidad Nacional de La Plata, situación a la que no se ha podido volver en la UNPSJB.

A partir de los vaivenes relatados hasta aquí, que denotan el tránsito por un proceso de gran incertidumbre, se gestó en esa década, el desarrollo de varios aspectos que podrían considerarse valiosos para la institución. En base a ese contexto histórico-político construido en el primer periodo de democratización y latente en la memoria institucional, se llega al año 2013 donde la situación de la UNPSJB era muy diferente respecto a aquella época de expansión y donde el problema de la formación docente seguía vigente. Un rápido diagnóstico permitía visualizar un estudiantado numeroso y altamente heterogéneo en el ingreso a las carreras de grado, que se iba perdiendo conforme se avanzaba en las mismas, con un saldo de muy bajas tasas de graduación y altas tasas de abandono. Esta situación parecía convergente con un profesorado que se visualizaba a sí mismo como altamente profesionalizado y débilmente capacitado en los asuntos específicos que conciernen a la enseñanza, tal como lo percibe De Miguel Díaz (1998). El acumulado de la experiencia formativa desarrollada por la Dirección General de Servicios Académicos y un encuadre institucional que sostenía que las prácticas de diseño, desarrollo, coordinación y evaluación de procesos de formación al interior de la universidad, debían entrar en diálogo con los nuevos problemas que afectaban el aula universitaria, abrieron la puerta para proponer nuevamente una oferta de posgrado para la docencia universitaria.

Es así que la nueva oferta de carácter presencial, se diseñó y aprobó por el Consejo Superior de la UNPSJB (Resolución 079/13 del 06 de septiembre, creación de carrera de posgrado Especialización en Docencia Universitaria) y en 2015 fue acreditada por la CONEAU con reconocimiento oficial provisorio (Resolución APN-ME 940/17, del 06 de marzo, Validación Nacional de Título para la UNPSJB), dando inicio a un nuevo proyecto en la formación docente de la UNPSJB.¹ Esta nueva apertura tuvo correlato con la situación a nivel nacional que, tal como se ha mencionado, hizo que durante las últimas décadas, se hayan desarrollado en casi todas las Universidades Nacionales del

¹ Desde el año 2020 el posgrado posee dictamen favorable de la CONEAU para implementarlo en las sedes Esquel y Trelew de la UNPSJB y en Comodoro Rivadavia, cuenta con veintiún egresados de un total de aproximadamente ciento cuarenta cursantes.

país, estudios sistemáticos dirigidos a la formación de docentes universitarios, las que han asumido la necesidad de formarlos en el campo de la enseñanza, con el fin de superar la histórica y tradicional manera de tutelar, llevada a cabo por profesores más experimentados en el marco de las grandes cátedras. De esta forma, el acceso a la profesión de enseñar no siempre ha supuesto el desarrollo de una formación pedagógica sistemática, sino que –como se ha señalado- se despliega en el conjunto de un proceso de socialización profesional, generalmente a través de equipos de cátedra que albergan la trayectoria de cada docente que se inicia y que habitualmente accede con su título disciplinar de base.

Actualmente la carrera ha iniciado el dictado de la quinta cohorte en la sede Comodoro Rivadavia y primera cohorte en la sede Trelew, y se ha enfrentado al desafío de construir su autoevaluación para el proceso de acreditar la carrera por primera vez presentándose a la sexta convocatoria realizada por CONEAUGLOBAL. Es importante considerar que, en todo este entramado, la idea central que comienza a hacerse visible es la evaluación de la función docente del currículo como un aspecto crucial para la mejora de la calidad educativa. Estas aseveraciones son la base sobre la que se construye este estado del arte del plan que sustenta el diseño de evaluación de la carrera mencionada, a partir de considerar que cuando se evalúa el desarrollo de una carrera es necesario tener presentes ciertas aristas como las que plantea Diaz Barriga (2005), quien advierte que existen posiciones polémicas sobre la evaluación curricular que implican tomar postura sobre la necesidad de pensar de antemano si se evaluará todo un programa de estudios o sólo una parte del mismo. Para el caso de este diseño de evaluación, se apuntará indirectamente a mirar el plan de estudios de la carrera en los términos que señala Diaz Barriga, con elementos que se aproximan a un tipo de evaluación mucho más investigativo que a la tradición de evaluar solamente programas y proyectos escritos.

En lo que respecta al plan que aquí se presenta sobre seguimiento de egresados, se han utilizado algunos elementos del mismo para mostrar en el sistema de CONEAU GLOBAL que es un aspecto a mejorar y que se tiene pensada una estrategia que prontamente puede ser implementada con los egresados de esta carrera.

1.3 Conceptualizaciones teóricas que impulsan un diseño de evaluación para la mejora de la calidad

En consonancia con los planteos de Roig (2019), sobre aspectos metodológicos vinculados a diseños de evaluación se sigue en general los mismos pasos metodológicos que una investigación, sin embargo, existen diferencias por lo menos en cuatro aspectos importantes. En primer lugar, es necesario considerar una fase de negociación inicial en la que se define con claridad cuál es el evaluando, el sentido de la evaluación, quién o quiénes participarán como evaluadores, los criterios que permitirán llegar a observaciones y, potencialmente, a juicios valorativos sobre el objeto evaluado, la disponibilidad y accesibilidad a la información necesaria, el tiempo que se asignará a la evaluación, los recursos necesarios, y cómo se presentarán los resultados, es decir, quién o quiénes serán los destinatarios de los resultados de la evaluación. Esta fase de negociación da lugar a la construcción del diseño de evaluación. El segundo aspecto que caracteriza un diseño de evaluación es que el abordaje del objeto o “evaluando” debe ser “holístico”, es decir, lograr una evaluación que contemple todos los componentes principales del evaluando. La concepción del término “holístico” será diferente según las diferentes perspectivas de evaluación, pero en general, todas coinciden en la necesidad de lograr miradas integrales. El tercer aspecto a considerar es que la evaluación también debe prever cómo se espera que se utilicen sus resultados, y aunque en diversas formas de investigación en ciencias sociales este aspecto es considerado central, en el caso de la evaluación, la difusión o comunicación de sus resultados se vincula estrechamente con fines prácticos. Por último y como cuarto aspecto que se considera importante para este proceso es el que plantea House (1994: pp. 236-238) cuando considera que la validez de una investigación depende fundamentalmente de su metodología e instrumentos y que la validez de una evaluación además de su veracidad (criterio metodológico), depende también de ser justa (criterio de justicia), creíble (criterio de credibilidad) y correcta (ajustada a la normativa institucional).

Siguiendo la lógica de este planteo, se parte de la premisa que la universidad tiene la responsabilidad de informar sobre su accionar a la sociedad en tanto es un factor clave al servicio del cambio social, del desarrollo económico y de la producción del conocimiento y que además, las instituciones universitarias enfrentan cambios

constantes vinculados con la necesidad de mejorar y ampliar las posibilidades de acceso y formación de los estudiantes, el desarrollo de la investigación y sus posibilidades de extensión, (Roig, 2013). Por tanto, se torna imperioso definir -previamente a un proceso evaluativo- los términos que guiarán el abordaje del objeto de evaluación. Cuando se decide diseñar y poner en marcha un proceso evaluativo, las concepciones sobre educación e institución que las sustentan signarán las interpretaciones, resultados o análisis que posteriormente se realicen e influirán también en la toma de decisiones posteriores a esa evaluación. Específicamente, en el caso del que se ocupa este diseño, el foco estará puesto en la evaluación deliberativa con elementos de lo que sería el estudio de casos (House, ob.cit.) por considerar que sus características podrían adecuarse de mejor forma, a los objetivos o metas que se han planteado para iniciar este proceso de autoevaluación en vistas de ser un modelo -o enfoque, tal como prefiere denominarlo este autor- con la ventaja que puede ser re-construido y no replicado a modo de modelo estático.

En el artículo de Roig (ob.cit) sobre evaluación pre-ordenada y evaluación deliberativa, la autora toma los planteos de House para explicar que los fenómenos educativos e institucionales son tan complejos que incluso pueden superar el conocimiento que podemos tener de ellos y que además, su racionalidad no es suficiente para motorizar procesos de cambio. El enfoque sobre la evaluación deliberativa pone el acento en la búsqueda de la comprensión de los fenómenos que ocurren en el contexto institucional jerarquizando el lugar que ocupa la participación y la vida política de las instituciones, siendo la base de los procesos de autoevaluación donde quienes participan en determinados proyectos, pueden buscar e interpretar la información que se genera, en pos de una mejora de los programas donde han participado. Esta perspectiva de abordaje concibe la evaluación desde una noción amplia, tal como lo sugiere Kemmis (1998) al considerar la evaluación sistemática como un proceso a partir del cual se puede obtener información con el fin de crear argumentos con los cuales alentar la participación de individuos y grupos en torno a programas específicos. Desde el enfoque de estudio de casos, House (1994: p. 40) afirma que la pregunta principal que guía la búsqueda es “¿qué opinan del programa los sujetos que tienen contacto con él?” ya que desde esa posición, los evaluadores podrán aproximarse a comprender qué sucede con los actores que intervienen en los procesos educativos y sus puntos de vista, con el objeto de construir una evaluación o informe evaluativo que muestre de la mejor manera, cómo

perciben otros, el programa que se ha sometido al proceso de evaluación.

House (1994: pp. 40-43) apela a tres grupos de exponentes para realizar la sistematización de este enfoque. Ellos son: Stake (1978) quien considera que existen dos maneras de abordar el trabajo de la evaluación. La primera está orientada a las mediciones (evaluación pre-ordenada) y la segunda, orientada a la experiencia (evaluación comprensiva). En esta última línea que es la que interesa poner el acento en este diseño, se resalta la defensa que realiza respecto al estudio de caso desde lo que denomina evaluación responsiva, (o comprensiva) o -en la traducción que realiza House sería “sensible al contexto”- donde el evaluador suele negociar sobre las acciones que habrán de hacerse y responde a lo que desean conocer distintos destinatarios. En palabras de Stake “la evaluación educativa es responsiva si se orienta de forma más directa hacia las actividades del programa que a sus intenciones, si responde a las peticiones de información de los destinatarios y si se tienen en cuenta las diferentes perspectivas de valor presentes al informar sobre el éxito o el fracaso del programa”. Aunque se haya resaltado el interés por la evaluación comprensiva, tal como lo plantea este autor, es interesante rescatar que tanto la evaluación pre-ordenada como la vinculada a estudio de casos, deberían estar incluidas en los estudios de calidad de programas educativos, cuestión que no se abordará en este diseño específicamente, sino que se tendrá en cuenta para futuros diseños de evaluación que abarquen el programa en su totalidad.

Continuando con los exponentes a los que apela House, se rescatan las figuras de Parlett y Hamilton (1977) – defensores de la evaluación iluminadora- cuyo fin es estudiar el programa, la forma en que opera, cómo influyen en él las situaciones en las que se aplica con ventajas y desventajas para quienes participan directamente de dicho programa, exponiendo las características más significativas y los procesos críticos de la innovación. Esta línea metodológica se preocupa por la descripción y la interpretación más que por la medición. En palabras de estos autores, la evaluación iluminadora “aspira a descubrir y documentar qué supone participar en un plan considerado en su totalidad.

Por último, otro exponente rescatado por House en este enfoque es McDonal (1974, House: p.41) quien lo defiende desde lo que denomina evaluación democrática, caracterizada por colocar por delante de todo objetivo, la relevancia social que posee lo

que se está evaluando. Desde este lugar, se resalta la responsabilidad política que tiene el evaluador frente al valor de lo evaluado, considerando el estudio de casos como un todo completo que aporta datos para la comprensión holística de los segmentos de las situaciones evaluadas. En palabras de McDonald (House: p.42) “la evaluación democrática constituye un servicio de información a la comunidad sobre las características de un programa evaluativo. Trata de representar un conjunto de intereses al formular los problemas...Su principal actividad consiste en recoger definiciones del programa y reacciones frente a él.”

Como síntesis de estas ideas, y al decir de Care, (1987), un estudio de caso puede ser utilizado como vía alternativa al estudio de sistemas u organizaciones debido a su capacidad de esclarecer las relaciones institucionales como por ejemplo, las luchas por el control de las decisiones, el rol de los estudiantes en los procesos de innovación curricular, las situaciones de liderazgo, y otros procesos ocultos que operan de manera encubierta en el ámbito universitario o en los contextos escolares. Estos exponentes colaboran en la comprensión de la idiosincrasia del enfoque con el objeto de mostrar cómo perciben el programa quienes están implicados en él, pero desde un segmento de ese programa que específicamente en este diseño de evaluación, se encuadraría dentro de un área poco abordada como es el seguimiento de graduados. Al ser sus conclusiones explicativas, pueden colaborar a comprender lo que sucede en otros casos similares pero no al punto de generalizar de manera estándar. Una de las ventajas de este enfoque es que su contextualización es en parte garantía de la profundidad de sus interpretaciones, como así también que el grado de participación de los involucrados garantiza de alguna manera la validez de sus conclusiones (Roig, ob.cit.). Pero en el conjunto de estas propuestas, hay algo en lo que se debe prestar atención: el estudio de casos es un enfoque y no una solución a los problemas de las instituciones universitarias. Esto lo advierte Roig al afirmar que cada enfoque evaluativo puede dar respuestas y encontrar limitaciones de diferente orden. De allí la necesidad de ampliar los criterios sobre los cuales se construirán propuestas de evaluación más amplias, creíbles y justas.

Estudiar el campo de la evaluación en educación implica ligar este gran concepto a la dimensión ética, política y social situada en un marco contextual, en proceso y en escala. Tal como se intentará abordar con el diseño que aquí se propone y en palabras de Roig (2019) “el desafío es poder entender que el contexto donde se inserta la evaluación

es tan importante como sus cuestiones metodológicas y que la podemos utilizar para dar cuenta de toda la problemática metodológica focalizada en un área de intervención determinada”. Un aspecto que impone gran desafío en este proceso, es la de ir más allá de los criterios que propone la CONEAU para realizar la autoevaluación, específicamente para el caso que compete a este trabajo vinculado con los egresados de un posgrado. Los procesos de mejora de la calidad no sólo deberían adecuarse a los estándares oficiales para enfrentar la autoevaluación, sino que deberían ser procesos reflexivos cuyos puntos de partida apunten a los problemas reales por los que han transitado los cursantes. Seguramente han sido configurados por determinadas contingencias que podrán ser analizadas o interpretadas a la luz de las concepciones sobre universidad, práctica docente, enseñanza, aprendizaje y ética profesional, entre tantas otras. De esta manera los objetivos de la autoevaluación en palabras de Kells (1992: p. 24), oficiarán como “control para las actividades de vigilancia de la calidad” otorgando a quienes llevan adelante el programa, la posibilidad de comprender mejor el funcionamiento interno para realizar los cambios que sean necesarios con el objeto de ir más allá de la utilidad de comparar con sus objetivos declarados considerando también, otras consecuencias o aristas que hayan surgido en el transcurso de la implementación del programa y que no hayan sido considerados en sus propósitos. En este desafío, profundizar el proceso evaluativo tendrá que ver con tener en cuenta aspectos vinculados con la metaevaluación que seguramente podrán ampliar la mirada de mejora y cambio e instalar prácticas que actualmente no se utilizan pero que son sumamente valiosas para enriquecer los procesos de autoevaluación propuestos y que se esbozarán sus fundamentos en el punto siete de este texto.

2. PROPÓSITOS DE LA EVALUACIÓN

En consonancia con la lógica que se ha venido planteando respecto de la evaluación de la enseñanza en el ámbito de la docencia universitaria -objeto de reflexión y problematización del presente trabajo- y con la propuesta de un diseño de evaluación que intente dar respuestas al complejo problema que involucra el seguimiento de egresados, se propone:

- Colaborar en la revisión de los procesos formativos de los egresados de cuatro cohortes del posgrado Especialización en Docencia Universitaria en la sede Comodoro

Rivadavia, desde una dimensión del trabajo académico, relacionada con la función docente universitaria, a fin de establecer puentes en la relación teoría-práctica y su implicancia en los procesos de innovación educativa.

- Retroalimentar el programa del posgrado en su conjunto con los aportes que surjan de la evaluación, con el objeto de propender a la instalación periódica de mecanismos de seguimiento de egresados del posgrado que aporten a la calidad de la enseñanza universitaria.
- Proponer mecanismos periódicos de metaevaluación con el objeto de enriquecer los procesos de evaluación propuestos desde criterios de veracidad, viabilidad, objetividad y flexibilidad, para velar por el buen uso de la información recogida, valorar la calidad de la propia metodología empleada y dar cuenta de las condiciones que se requieren para que la evaluación contribuya al mejoramiento del desempeño educativo.
- Difundir a través de diferentes soportes comunicacionales los resultados que se obtengan como producto de la evaluación, con el objeto de enfatizar la importancia de profesionalizar la docencia universitaria a partir de transitar por instancias de formación docente que tiendan a la mejora de la calidad de la enseñanza en el nivel superior.

3. JUSTIFICACIÓN DE LA PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Como se viene afirmando, el diseño de evaluación que se propone, responde a un aspecto del plan de estudios vinculado con la función docente en situaciones de enseñanza, la que implica dar cuenta de la calidad de la tarea docente que desarrollan egresados de las cuatro cohortes que la Especialización en Docencia Universitaria ha generado hasta el momento. Con ello se pretende que los datos que se recaben sean utilizados no sólo para el mejoramiento del currículo, sino que también puedan dar pistas sobre las condiciones que se requieren para que la evaluación contribuya al mejoramiento de la tarea docente en la universidad y también, para dar cuenta de sus resultados en el procesos de acreditación. Para colaborar con esta instancia la propuesta tomará elementos de los estudios cualitativos, en el marco de lo que se viene afirmando anteriormente sobre lo que es la evaluación deliberativa, para hacer foco en la búsqueda de la comprensión de algunos fenómenos que ocurren en el contexto institucional para construir una parte del proceso de autoevaluación, buscando e interpretando la

información que se vaya generando con el objeto de mejorar el programa.

Para situar los términos de la escala en que se aborda este objeto, es preciso señalar que se analizarán diferentes variables interrelacionadas a nivel de un sector: Secretaría Académica de rectorado. A partir de la necesidad de comenzar a transitar este camino, que implica poner la mirada en la revisión de los procesos formativos de la carrera, es que resulta importante reflexionar sobre la trayectoria de los egresados docentes que vuelven a sus prácticas áulicas con otros conocimientos y con una perspectiva diferente con la que han ingresado al posgrado². Para atender a este planteo, la propuesta de evaluación intenta prestar atención al delicado vaivén entre utilizar los datos para la acreditación o para la mejora de la calidad educativa (Lipman, 2020) con el objeto de no llegar a conclusiones que sólo ponderen una de esas lógicas. La autora explica que en las últimas décadas se ha impuesto una tendencia relacionada con tomar como indicadores los resultados de los aprendizajes de los estudiantes para luego decidir sobre todo el proceso educativo, tornando la función de la evaluación en una cuestión controversial. Por lo tanto, atendiendo a esta advertencia, a lo que se debe apuntar es a integrar las lógicas que regulan la acreditación de un sistema educativo con las lógicas que se utilizan para regular los aprendizajes de los estudiantes y no a utilizar sus datos para acomodar la realidad institucional según los intereses imperantes.

De todas maneras, es sabido que “necesidad y utilidad se implican mutuamente”, (De Miguel Días, 1998: pp. 69-70) y que según se lo mire, la evaluación se tornará en ideas diferentes para profesores, estudiantes y gestión académica, siendo éste uno de los grandes problemas de los sistemas de evaluación actuales porque juzgan su utilidad según la conveniencia de cada rol perdiendo de vista el beneficio que el trabajo conjunto podría generar. En esta misma línea de pensamiento Ball (2015), considera que una de las funciones de la evaluación es la de ofrecer datos interpretativos para la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria, en detrimento del control al que periódicamente se somete a los docentes universitarios a través de diferentes evaluaciones. Por lo tanto, los propósitos de la evaluación de este diseño, responderán no tanto a fines técnicos que la relacionarán con la gestión institucional para la rendición de cuentas, sino que intentará centrarse en ofrecer elementos para comprender el fenómeno educativo desde un

² Estas primeras aseveraciones se rescatan de manera general de las encuestas de opinión que realizan los responsables de los espacios curriculares cada vez que finalizan un seminario o un taller. No son encuestas que se hayan sistematizado aún.

ángulo interpretativo.

Situarse metodológicamente desde alguna de estas perspectivas permitirá colocar el foco de atención en la docencia universitaria, entendida como una función sustantiva de la educación superior ya que implica una actividad de trasmisión y reproducción de conocimiento y permite a los estudiantes en formación, apropiarse de contenidos y competencias cruciales para desempeñarse en un determinado campo profesional (Araujo, 2020). Planteadas estas cuestiones centrales, es que se puede iniciar el desarrollo de un diseño que contemple amplios aspectos para la evaluación de la función docente sin dejar de lado su relación con las funciones de investigación y extensión ya que siempre plantean tensiones que no se deben desconocer. Es aquí donde se enmarca este diseño de evaluación que –como se mencionó- tomará como indicadores principales la relación teoría – práctica y su implicancia en los procesos de innovación educativa desde sus inicios hasta la cuarta cohorte en la sede Comodoro Rivadavia. La función docencia entabla un puente con los propósitos de este estudio, desde parámetros que apuntan a relacionar los objetivos propuestos para el posgrado, con el aporte que puedan realizar los evaluandos (Stake, 2006) egresados, a manera de retroalimentación para quienes se incorporen a futuro a la carrera.

Para ello se ha considerado un plan de trabajo que va más allá de recolectar datos de docentes transmitiendo contenidos en un solo espacio curricular como puede ser el aula, el laboratorio, etc., sino que la idea central es que la descripción de esas tareas puedan vincularse con las decisiones que los docentes toman para desarrollar las prácticas y cómo éstas, se confrontan con las teorías que ellos mismos poseen sobre la enseñanza. También, cómo esa confrontación les permite –o no- avanzar respecto de sus conocimientos para el desarrollo de la enseñanza y en qué medida los conocimientos nuevos van aportando elementos para reconstruir todo el bagaje de ideas previas sobre la docencia en pos de una mejora educativa. Estas ideas posicionan el diseño desde una perspectiva de docencia que de alguna manera guiará la indagación y que resalta un aspecto de la misma: el seguimiento de graduados. A su vez, éstas ideas tienen raíces de los resultados de una investigación sobre desarrollo curricular para la mejora de las escuelas llevada a cabo por Stenhouse (1985) -quien a su vez, toma aportes de Hoyle (1972)- para pensar la labor docente investigando su propia práctica. Concretamente Stenhouse proponía que para que los docentes puedan

cambiar sus prácticas en vistas de mejorar la enseñanza, debían posicionarse desde una concepción de profesional amplio más que de profesional restringido, partiendo de la idea que es el docente quien debe investigar su propia labor. La visión de profesional amplio se piensa como alguien que puede reflexionar, investigar su propia práctica para generar conocimiento sobre la enseñanza que se encuentra impartiendo.

Lo hasta aquí expuesto implica que la evaluación de la función docente no quede restringida o circunscripta a meros indicadores cuantitativos sino que impliquen la incorporación de un compromiso reflexivo respecto de su propio trabajo como docente. Es un gran desafío como práctica, ya que no es habitual encontrar hoy en día en las aulas universitarias docentes investigadores de su propia práctica y porque – además- estos modelos o enfoques sobre el desarrollo curricular correspondientes a las décadas de los años 1980-1990, se han ido transformando. La concepción de profesional amplio, va de la mano de una propuesta de diseño que concibe evaluar la función docente desde un modelo evaluativo de “orientación sintética”. Este modelo se contrapone a otro de “orientación analítico”, tal como lo explica Martínez Rizo (1999: pp.17-21) centrado en la evaluación de la productividad o de la competencia docente, que organiza sus diseños de evaluación asignando puntajes a la productividad de cada académico y sesgando de alguna manera, las interpretaciones que se hacen de los datos al dejar de lado muchas acciones que realiza el personal docente, sin plantear relaciones entre las categorías que se propone puntuar.

El modelo evaluativo de orientación sintética, avanza sobre los aspectos administrativos proponiendo entre otras cuestiones, la denominada “evaluación por portafolio” en los términos que lo plantea Martínez Rizo (1999: pp.17-21), entendida como una muestra de lo que ha producido un estudiante o un docente sobre la que se evalúa su producción o desempeño. En esta misma línea, Arbezú García (2012) realiza una propuesta sumamente interesante para este diseño de evaluación porque ofrece insumos para la argumentación de un procedimiento metodológico para evaluar y mejorar la enseñanza universitaria. En el presente diseño, se pretende que esta idea de portafolio se incorpore en el Taller de intercambio docente propuesto como instrumento de recolección de datos para construir la evaluación. Al respecto, es muy interesante reflexionar sobre la línea que propone esta autora quien plantea que el portafolio es un recurso opcional que se puede utilizar para recabar información de la

propia práctica para la instancia de evaluación docente. Este recurso posibilita que los propios docentes puedan elegir aquello que consideran significativo para ser sometido a evaluación de pares, el cual iría acompañado de un proceso de reflexión donde se puedan mostrar fortalezas y debilidades de su propia práctica. Este tipo de instrumento –en conjunto con otros indicadores y dispositivos- fomentaría la innovación y el mejoramiento de su tarea y del conjunto de los demás integrantes de la carrera a la que pertenece ese docente. Desde este recurso se puede replantear la visión analítica a la que a veces se debe someter la evaluación de la función docente, hacia una más sintética –según los planteos de Martínez Rizo (ob.cit.)- donde lo que se busca es el desarrollo profesional de los docentes apuntando directamente a la mejora de la calidad de la educación.

4. METODOLOGÍA PROPUESTA

Se propone en este apartado las estrategias para el relevamiento de información, instrumentos y criterios de evaluación a partir de los cuales se han tomado las decisiones metodológicas con los que se pretende realizar el análisis de la situación abordada. La idea es diversificar los instrumentos con el objeto de enriquecer desde un pluralismo metodológico el proceso evaluativo que se quiere desarrollar, para que la propuesta pueda cumplir con los criterios de validez y confiabilidad y además retroalimente y otorgue información para la mejora del programa en su conjunto. Los instrumentos previstos que se detallan a continuación incluyen cinco fases para la concreción de los objetivos programados:

Fase de organización de la tarea (o de negociación inicial), donde integrantes del equipo de la Dirección General de Servicios Académicos iniciarán la autoevaluación del posgrado, poniendo en marcha un diseño de evaluación para que el seguimiento de egresados se realice de manera periódica y se vayan incluyendo aquellos graduados que no se consideran inicialmente en este diseño (próximas cohortes o graduados rezagados). En esta fase se definirá con claridad el sentido de la evaluación, qué implicancia tendrán quienes participarán como evaluadores (roles), el tiempo que se dispondrá para evaluar y los recursos necesarios para hacerlo. De esta fase se destaca la experiencia y formación académica de los integrantes del equipo compuesto por tres

profesionales del campo de las Ciencias de la Educación que actualmente han cursado la Especialización en Evaluación Universitaria (UBA), una Licenciada en Comunicación Social y un Técnico en Gestión y Administración Universitario contando además con trayectoria académica en el campo de la investigación. Se prevé aquí la autorización del Comité Académico de la carrera y de otros estamentos de gestión de las que depende el posgrado, para que se inicie este proceso. En esta etapa también se distribuirán las tareas, se acordarán marcos generales para la puesta en marcha de los instrumentos de evaluación propuestos y se analizarán los recursos materiales disponibles. Se tomarán decisiones acerca de los programas informáticos que se utilizarán para volcar los datos que se obtengan y cómo se procesará la información a través de tablas o cuadros que muestren algunos datos cuantitativos que se recogerán en simultáneo. Se prevé que esta fase se organice en el lapso de entre una y dos semanas con trabajo intensivo considerando el tiempo que se necesita para realizar los contactos con los graduados, para obtener las autorizaciones correspondientes, para revisar los instrumentos de evaluación, para evaluar los recursos con los que se cuenta para implementar el diseño, para decidir cómo procesar la información que se recabe en base a criterios que justificarán realizar juicios valorativos sobre el objeto evaluado y para realizar acuerdos sobre el resguardo de la información que emane de los datos obtenidos, en un marco de ética profesional.

Fase de implementación del diseño de evaluación (o abordaje del objeto). Se propone un abanico compuesto por tres instrumentos:

- Taller de intercambio docente destinado a los egresados del posgrado, donde se presentarán los propósitos de la evaluación y se intentará generar diálogo y confianza para pensar con otros y consensuar los criterios que se utilizarán para la evaluación en las tres instancias de aplicación de los instrumentos. Como se anunció al inicio de este escrito, se propone recabar datos sobre los conocimientos que los egresados creen necesarios para el ejercicio de la práctica docente, y bajo qué condiciones vuelven esos conocimientos al campo de la práctica. La idea central es que a partir del tiempo transcurrido desde que el docente inició el posgrado a la actualidad, se pueda traer a este espacio aquello que se considere más significativo de la tarea docente en la

universidad para ser sometido a evaluación, a manera de un portafolio que muestre las fortalezas de su práctica y también algunas debilidades, para compartir cómo podría avanzar en relación al mejoramiento de su tarea, construyendo “el portafolio del Taller” que el equipo de la Dirección sistematizará e interpretará a la luz de los principales ejes propuestos. El mismo equipo coordinará y recopilará esos datos aunque no se descarta la posibilidad que el taller sea coordinado por un especialista en evaluación externo a la UNPSJB. Se propone un encuentro de dos días (ver en anexo 10.1) con una carga horaria de 8 (ocho) horas reloj con certificación de asistencia y que se base en un modelo evaluativo de la docencia de “orientación sintética” (Martínez Rizo, 1999). Básicamente se piensa en un espacio de intercambio de experiencias a partir de los conocimientos, vivencias y herramientas que el posgrado le ha brindado al graduado, que recupere el protagonismo de cada docente en su tarea cotidiana y que además, le permita la reflexión de su propia práctica. El criterio de evaluación que se propondrá consensuar será el vinculado a los cambios que los docentes pueden identificar en su propia práctica y las justificaciones que son capaces de expresar frente a la búsqueda de buenas prácticas. A partir de ese gran criterios se propondrá que el grupo de participantes proponga otros que considere se desprenden de ese general para evaluar las producciones con las que se construirá el portafolio. En este espacio también se informará sobre los demás instrumentos de evaluación propuestos (entrevistas y encuesta) los que serán analizados a la luz de los mismos criterios que se consensuen en el taller.

- Entrevista individual semi-estructurada con todos graduados, formuladas a modo de guión. Los ejes de ese guión se elaborarán a partir de aspectos principales surgidos en el Taller e intentarán profundizar sobre: aportes principales que los entrevistados consideran les ha brindado el posgrado; concepciones sobre la práctica docente y conocimientos que se resaltan como prioritarios para el ejercicio de la profesión; modificaciones que se hayan realizado a partir de los conocimientos adquiridos en el posgrado; condiciones que se han desarrollado para que se produzcan cambios en el ejercicio de la práctica docente; organización de la tarea docente; aportes de otros campos disciplinares que se hayan incluido para reorganizar la cátedra y aportes a las funciones de investigación y extensión, entre otras. Una vez realizada la entrevista, se reenviará desgravada al entrevistado para que pueda realizar aclaraciones o nuevos aportes. Los criterios de evaluación que se propondrán para el consenso

serán:

a) valoración de la trayectoria que han tenido los cambios propuestos por los profesionales docentes en relación al vínculo teoría-práctica, su implicancia en las propuestas de innovación educativa y el contexto en que se han desarrollado, en el sentido de identificar transformaciones reales en la práctica vigente a partir de recuperar lo mejor de lo que tradicionalmente se venía haciendo pero con transformaciones que re-signifiquen los cambios que se hayan realizado.

b) calidad del trabajo docente en términos de mejora, de perfeccionamiento del proceso de enseñanza y todas aquellas actividades complementarias que se realizan alrededor de esta tarea como por ejemplo, cómo ese docente formula hipótesis para desarrollar sus prácticas y cómo las confronta con sus teorías sobre la enseñanza, cómo esa confrontación le permite –o no- avanzar respecto de sus conocimientos para el desarrollo de la enseñanza y en qué medida los conocimientos nuevos han aportado para reconstruir todo el bagaje de ideas previas sobre la docencia en pos de una mejora educativa.

c) Cuestionario de preguntas cerradas –para aplicarse con anterioridad a la entrevista pero el mismo día- que apunte a recabar información sobre el contexto institucional donde el graduado desarrolla su tarea: carrera y plan de estudios; composición del equipo de trabajo en términos de cantidad, jerarquía y dedicación; cantidad de unidades curriculares a cargo; antigüedad en la docencia; cantidad de estudiantes a cargo; cargos de gestión –si los tuvo- y años de permanencia. El criterio de evaluación de estos datos será de cohorte cuantitativo y ayudará a situar en el contexto de desarrollo de la tarea docente. Se formulará posteriormente.

Fase de análisis de los datos obtenidos en base a los criterios enunciados:

El análisis de los datos que se vayan obteniendo se realizará con los integrantes del equipo de la DGSA de manera sistemática para que la propuesta pueda cumplir con los criterios de validez y confiabilidad tal como se viene proponiendo. Para ello se irán construyendo informes que den cuenta de:

- Los aspectos más significativos rescatados de las producciones que los docentes llevaron al Taller de Intercambio a modo de portafolio, más otros documentos que

sirvan para enmarcar dichas producciones como programas o trabajos de reflexión escritos por ellos.

- El análisis de las entrevistas realizadas considerando: concepciones sobre la práctica docente y conocimientos que los entrevistados hayan resaltado como prioritarios para el ejercicio de su profesión; modificaciones que hayan propuesto a partir de los conocimientos adquiridos en el posgrado; condiciones de posibilidad que hayan podido rescatar para que se produzcan cambios en el ejercicio de la práctica docente; aspectos más significativos de la organización de la tarea docente; aportes de otros campos disciplinares que se hayan incluido para reorganizar la cátedra y aportes a las funciones de investigación y extensión, entre otras.
- Los datos surgidos del cuestionario para organizarlos en porcentajes y en cantidades numéricas con el objeto de otorgar significatividad a la interpretación. En este punto el equipo de la DGSA tomará decisiones respecto del tipo de programa informático que se utilizará para tal fin.
- Las conclusiones de los resultados obtenidos con relación al objeto de esta evaluación y también con los aportes que el diseño puede realizarle al programa en su conjunto para la construcción del informe de autoevaluación de la carrera.
- Aspectos relevantes que aporten información al Comité Académico de las acciones realizadas y a la gestión institucional del que depende.

Fase de reorganización del diseño de evaluación para la implementación de la meta evaluación: implicará repensar un nuevo diseño para evaluar lo realizado hasta el momento tomando como criterio la valoración de la calidad de la metodología utilizada para evaluar el seguimiento de egresados de este posgrado y el valor que se le otorgará a las consecuencias obtenidas de la propia metodología utilizada (Dópico Mateo, 2003). En este sentido, el nuevo diseño para la meta-evaluación tendrá como objetivo indagar hasta qué punto el diseño de evaluación implementado ha cumplido con la misión que se ha encomendado y si los instrumentos utilizados han sido adecuados para obtener la información buscada. Se buscará considerar la evaluación en la vida cotidiana del posgrado como una práctica intrínseca a toda la actividad, no como momento o etapa de evaluación, sino como un aspecto que transversalise el proceso mismo. De esta manera

la metaevaluación se imbricará en la acción de modo permanente como apreciaciones que, con menor o mayor frecuencia, se vayan pensando y/o expresando sobre ideas, acciones y producciones de otros. Esta fase también servirá para evaluar la permanencia periódica del diseño inicial con el objeto de continuar trabajando sobre el seguimiento de egresados del posgrado en la medida que se vayan produciendo egresos. El criterio para evaluar este diseño será el de viabilidad, veracidad y fiabilidad de la información recogida y arrojada por la diversidad de instrumentos utilizados. Se implementará a través de preguntas orientadoras (ver en anexo 10.4).

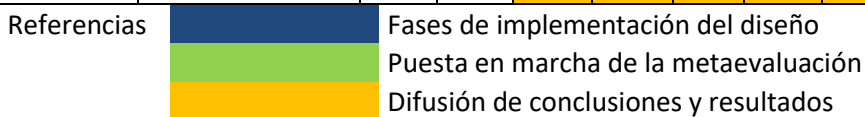
Fase de difusión de las conclusiones de los resultados de la evaluación: Se difundirán los resultados en diferentes medios comunicaciones como puede ser la página virtual que dispone la Dirección General de Servicios Académicos³, como ponencias para congresos que se realicen relacionados con el objeto de evaluación de este trabajo, a través de radio universidad que de manera permanente ofrece sus servicios a la DGSA proponiendo entrevistas a graduados, devolución a los egresados en posible jornada de retroalimentación, entre otros.

5. CRONOGRAMA

La construcción de estos instrumentos será parte de las variables interrelacionadas mencionadas en párrafos anteriores y servirá para realizar análisis más sustanciosos y mejorar la calidad del posgrado, informar a los participantes sobre los resultados que la evaluación arroja con el objeto de mejorar el desarrollo de las acciones, realizar recomendaciones y orientar la toma de decisiones futuras.

³ <http://dgsa.unp.edu.ar/>

FASE	TAREA	MES 1	MES 2	MES 3	MES 4	MES 5	MES 6	MES 7	MES 8	MES 9	MES 10
Organización de la tarea: una o dos semanas de trabajo intensivo	.Distribución de tareas .Acuerdos marcos .Designación de recursos y tiempos										
Implementación del Diseño de Evaluación	.Taller de Intercambio Docente: dos jornadas de aprox.2 hrs reloj										
	.Entrevistas Semiestructurada: implement del cuestionario										
	.Desgrabación de entrevistas										
	.Reenvío de entrevistas cada vez que son desgravadas										
Análisis de los datos obtenidos	.Redacción de informes parciales, confrontación con los criterios de evaluación, análisis de los datos y redacción de conclusiones										
Reorganización del Diseño de para la Metaeval: Transversal	.Reorganización e implement de la Metaev. con preguntas orientadoras										
Difusión de los resultados de evaluac	.Periódico: a medida que se van generando conclusiones										



6. VIABILIDAD DEL DISEÑO DE EVALUACIÓN

La viabilidad del presente diseño está construida sobre la base de dos pilares: desde el punto de vista de la política institucional y los recursos de los que dispone (tiempos – presupuesto – comunicación) y desde la viabilidad vinculada con la metaevaluación del

diseño propuesto. Respecto del primer pilar y en consonancia con lo sintetizado en los primeros apartados de este trabajo, es importante destacar que desde la mirada de la política institucional, las acciones que se decidan llevar a cabo vinculadas con el seguimiento curricular y con la evaluación de planes y programas, son avaladas desde los documentos rectores de la UNPSJB plasmados en su Estatuto Universitario, en el Plan de Desarrollo Institucional y en el propio plan de estudios del posgrado que es objeto de evaluación en este escrito. Al respecto, el Estatuto de la UNPSJB establece en su Capítulo I, Artículos 6 y 7 que la enseñanza en la universidad tendrá “un contenido ético, cultural, social, científico y profesional”. Esto significa que será general y tenderá a la formación integral. Aquí, el saber, como forma de conocimiento enseñable, tendrá un valor central, pero el cómo se enseña y en qué circunstancias se lo hace, definirá el sentido de ese valor.

El Estatuto indica –en esos mismos artículos- que la enseñanza deberá ser impartida por profesionales acreditados, debiendo fomentarse carreras de posgrado “para la formación de especialistas en temas necesarios al desarrollo del país y la región”. Como se puede apreciar, se ha ido conformando desde el documento regente de la UNPSJB una relación fundamental en todo proceso de enseñanza: la relación docente y estudiante. Se podría decir que esa relación conforma de alguna manera un pacto pedagógico pero también político. Pedagógico, porque será tarea de las prácticas de enseñanza generar las condiciones específicas para cumplir con la intención explícita de transmitir conocimientos. Político, porque lo que se debe resguardar es el derecho libre de aprender, de ser ciudadano del saber público y de obtener un título universitario. Idéntica línea política, intenta seguir el Plan de Desarrollo Institucional con el que se está trabajando en la actualidad y del que ya se ha comentado algunas características en el inicio de este trabajo, fomentando que todo lo referente a evaluación institucional, evaluación de planes y programas, sea sustentado de manera institucional para lograr el ansiado fortalecimiento y la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la universidad, potenciando la reflexión y la toma de decisiones a partir de la participación de la comunidad educativa en su conjunto.

Por lo tanto, desde sus órganos rectores, y en este gran marco, las políticas universitarias avalan la participación en los procesos de evaluación y acreditación de carreras en sintonía con las políticas a nivel nacional que promueven que dichos procesos se realicen de manera voluntaria, pero convencidos que es beneficioso para la

institución o programa que desea transitarlo, consecuente con los principios de solidaridad, igualdad, libertad, pluralidad democrática y pertinencia regional, tal como lo promueve el mencionado estatuto. Respecto de los recursos asignados para tal fin, la propuesta es viable porque en su estructura la Dirección General de Servicios Académicos, cuenta con un equipo de cinco profesionales de los cuales tres personas se encuentran inmersas en el proceso de formación de posgrado vinculado con la evaluación universitaria, lo que genera una gran fortaleza porque se comparten marcos teóricos que hacen más accesible el desarrollo de esta propuesta de evaluación. El resto del equipo posee formación y experiencia en las áreas de informática y Comunicación Social con lo cual, las estrategias comunicacionales para difundir y comunicar los resultados de la evaluación serán más accesibles ya que al contar con página web, acceso a medios de comunicación locales y vinculación con otras dependencias institucionales que colaboran con la difusión de resultados de investigación a nivel universitario, la tarea comunicacional se torna más viable porque existe el ofrecimiento constante para la difusión de resultados que sean interesantes y aporten novedades actuales.

El segundo pilar para que el diseño de evaluación conduzca a la viabilidad se relaciona con la metaevaluación porque ella “es el termómetro” para que la información que se ha recopilado muestre si la evaluación ha sido viable, objetiva y sus resultados son de fiar a partir de la diversidad de instrumentos utilizados en la práctica evaluativa” (Dópico Mateo, ob.cit). Pero ¿Es realmente necesario encarar un proceso de metaevaluación? ¿se justifica la inversión en tiempo, recursos humanos y materiales, considerando que el posgrado puede continuar implementando su oferta? La metaevaluación como práctica de evaluar la evaluación, asume que los procesos correctos de evaluación requieren de contrastar sesgos, errores técnicos, costos excesivos y utilización de resultados, entre otros. Estos contrastes permiten perfeccionar la evaluación y justificar la inversión de recursos de todo orden (Bonatti, 2007). Por lo tanto, pensar que por haber transitado una autoevaluación y un proceso de acreditación sería suficiente para considerar que la carrera en cuestión reúne todos los requisitos de calidad académica que se han obtenido, es quedarse en una mera ilusión.

Continuando con la lógica que propone Dópico Mateo, es prácticamente imposible que todo un programa pueda ser evaluado pormenorizadamente a la perfección y que a su vez, ese proceso evaluativo esté exento de insuficiencias y de subjetividad de las partes

implicadas, ya sea de los evaluadores o de los propios evaluados. Los primeros por no estar dentro del mundo en que se desarrolla el programa y los segundos por no tener una perspectiva externa del mismo. Entonces, se debería considerar esto último como una buena y posible justificación de por qué es necesaria la metaevaluación y la incorporación de estos procesos y por qué se justifican sus costos económicos para llevarla a cabo. Sin embargo, para que este argumento tome fuerza hace falta más.

Partiendo de la utilización de la evaluación, es decir, el uso de los resultados y de toda la información relevante propiciada por ella con los cuales se relaciona la posterior toma de decisiones en los diferentes ámbitos (político, social y educativo) y en la mejora de los procesos educativos, se puede afirmar que la metaevaluación velará por el “buen uso” de dicha información, coadyuvará a respetar lo diseñado y reglamentado para llegar a lo deseado. En este sentido, la meta-evaluación podría investigar debilidades y deficiencias, como así también redefinir objetivos y parámetros, el nivel de participación, la preparación y objetividad de los evaluadores, entre otras cuestiones. Todo ello para favorecer el enriquecimiento y la mejora al que tanto se apela desde lo discursivo, aunque –claramente- tenga un costo económico y político.

En este punto surge otro interrogante: ¿Qué implicancias tiene someter una carrera de posgrado a un proceso de meta-evaluación? ¿podría poner en riesgo la trayectoria construida hasta el momento? En primer lugar como afirman De Miguel y Apodaca (2009), afrontar un proceso de meta-evaluación implica enfrentar el reto de justificarlo con criterios exentos de intereses personales. Esto es realmente un reto porque –si se desea encararlo seriamente- ello implicará indagar si la evaluación (o en este caso la autoevaluación) realizada ha contribuido a la mejora de la calidad del posgrado o simplemente ha contribuido a consolidar una nueva burocracia. En segundo lugar, focalizar la metaevaluación con sesgos marcados sólo por intereses personales, ya sean de índole económicos o políticos, sería un gran riesgo para la institución en el sentido que propone Schwandt (Stake, 2006) cuando advierte que “mejorar la evaluación no es simplemente evaluar más y con mejores métodos ya que también se pone de relieve el lugar de los evaluadores”. Por lo tanto, posicionarse desde la idea que propone Stufflebeam (2001: p. 183) cuando define, metaevaluación como “...la competencia, integridad, honestidad, respeto y responsabilidad social de quienes guían la

evaluación...” implica posicionarse desde un lugar político y ético que posibilitará fortalecer dicha carrera de posgrado, en contraposición a la idea de ponerla en riesgo.

Además de estas consideraciones, la metaevaluación que se realice de esta oferta de posgrado, posibilitará informar públicamente sobre sus fortalezas y debilidades favoreciendo la atención para mejorarla intrínsecamente. En tercer lugar, otro aspecto que no se debe descuidar al analizar si la metaevaluación pone en riesgos una carrera o no, y en concordancia con los autores inicialmente mencionados, es lo vinculado a presentar como impactos, las mejoras a las que aluden los informes que desde las universidades y las agencias emiten servicios y personas directamente implicadas en los procesos. Aferrarse a esta idea es caer en la trampa ilusoria de creer que por el hecho de haber sido acreditada, se puede estimar un posible impacto. Por ello, como dicen estos autores, se debe indagar la valoración que tienen sobre la efectividad de la oferta, aquellas personas que reciben o participan en ella, es decir, las denominadas “audiencias”. Es necesario entonces, poseer evidencias contrastadas por los destinatarios de los servicios que la universidad ofrece. Hasta aquí se podría decir que someter una carrera de posgrado a una metaevaluación, potencia sus fortalezas y disminuye sus riesgos, siempre que su objetivo tienda a asegurar la calidad de los servicios evaluativos, evite enfrentarse a las prácticas ilegales o a los servicios que no son de interés público, señale el camino para el perfeccionamiento de la profesión y promueva una mayor comprensión de la empresa evaluativa. Una buena evaluación requiere que sus propios logros sean evaluados, ya que muchas cosas pueden ser y frecuentemente son hechas mal en el trabajo evaluativo (Stufflebeam, 1987).

Frente a estos riesgos surge otra pregunta vinculada con los momentos en que sería oportuno realizarla y si poner a revisión un posgrado a través de un proceso metaevaluativo, asegura la generación de innovaciones en la propia práctica. La revisión de la bibliografía que trata este tema indica que la evaluación no siempre tiene los efectos que se desean inicialmente como por ejemplo, la innovación de las prácticas en la institución. Tener en cuenta este aspecto, es considerar en parte, los problemas de la profesionalización de la evaluación. Para explicar esto, Roig (2019) retoma un texto de la CONEAU (2005) donde se afirma que “La evaluación institucional debe ser útil a la propia institución universitaria y a la comunidad que utiliza sus servicios”. Vinculado a esta idea, la pretensión de lograr innovación a partir de procesos evaluativos, muchas veces tiene correlatos en las prácticas reales y otras, sólo queda a nivel discursivo y

burocrático. Roig retoma los aportes de Schwandt (2006) para afirmar que cuando se hace metaevaluación se comienza a dar importancia a muchas cuestiones que necesitaban ser sistematizadas y que generan nuevas informaciones para el mejoramiento de las prácticas institucionales. En esta misma línea de pensamiento De Miguel y Apodaca (2009) –a partir de un estudio realizado sobre el impacto de planes de evaluación institucional de la calidad de las universidades- sostienen que muchas veces quienes llevan adelante determinados programas, han tenido tan poca participación en los procesos de autoevaluación, que no llegan a identificar cambios o impactos generados por los procesos evaluativos implementados y cuando se realizan innovaciones en los programas, no se tienen en cuenta los resultados de esas evaluaciones.

Es de suma importancia, entonces, que -para reorientar los proyectos y programas a la luz de las deficiencias detectadas en todas las instancias donde se hayan realizado evaluaciones y para lograr una auténtica evaluación con impacto- previamente se haya cuidado que todas las personas hubieran participado en los procesos evaluativos. Sin embargo, realizar todo el tiempo evaluaciones sistemáticas y en exceso, podría llegar a inhibir el trabajo cotidiano de evaluación que debe existir en los ámbitos organizacionales. Asimismo, lo que nace con una intención de mejora, podría rotar hacia una práctica de control y las personas podrían sentirse amenazados por los mecanismos que se implementan vinculados a la evaluación. Es necesario mantener una distancia óptima entre desarrollo de tareas y evaluación de logros o resultados, de manera que se resguarde la información que generan las personas que realizan las tareas cotidianamente, pero a la vez, vigile el desarrollo de esos procesos. En este camino es necesario advertir que someter un programa a un proceso metaevaluativo, no asegura la generación de innovaciones en la propia práctica, pero sí las fomenta y hace a la viabilidad del plan de evaluación.

7. APROXIMACIONES A UN DISEÑO DE META-EVALUACIÓN

En consonancia con lo hasta aquí planteado se puede afirmar que es posible planear un diseño de metaevaluación que acompañe el proceso de autoevaluación del posgrado, y que aporte elementos en su conjunto. Como se mencionó anteriormente en la descripción de las fases, se buscará considerar la evaluación en la vida cotidiana del

posgrado como una práctica intrínseca a toda la actividad, no como momento o etapa de evaluación, sino como un aspecto transversal al proceso mismo. De esta manera la metaevaluación se imbricará en la acción de modo permanente como apreciaciones que, con menor o mayor frecuencia, se vayan pensando y/o expresando sobre ideas, acciones y producciones de otros.

Reafirmando lo que se viene explicando, se considera que la metaevaluación es como la evolución de la evaluación con la que se trata de averiguar hasta qué punto la evaluación utilizada ha ampliado sus objetivos, ha cumplido la misión que se le ha encomendado, utilizando los instrumentos más adecuados para obtener la información deseada (Stufflebeam, 1987). Este autor plantea que, dado que la metaevaluación es una forma de evaluación, su conceptualización debe ser coherente con alguna conceptualización de evaluación y ocuparse de investigar aquellas debilidades o deficiencias que han marcado a la evaluación realizada. Esto sin embargo, plantea un problema: no poder ver aspectos de la evaluación que la metaevaluación tampoco puede ver por asumir una perspectiva semejante. El problema es que tanto la evaluación como la metaevaluación, compartiendo la perspectiva, pueden adolecer de los mismos errores o dificultades (Roig, 2019). Esta idea es necesario tenerla en cuenta, cuando se piensa en decidir la mejor manera de llevar adelante una práctica metaevaluativa y por ende, el enfoque que se adoptará para diseñarla. Según Stake (2006), existen variados enfoques de evaluación los cuales han ido adoptándose según los objetivos de los programas a ser evaluados y también, según los intereses a los que responden. House (1994) afirma que el diseño de una evaluación sigue en general los mismos pasos metodológicos de una investigación, aunque posee importantes diferencias y que cualquier enfoque puede ser adecuado o inadecuado dependiendo de las circunstancias de su aplicación y que, aunque un enfoque sea adecuado, los resultados de la evaluación pueden ser buenos o malos, exactos o inexactos, coherente o incoherente, equitativo o no equitativos.

Por lo tanto, el diseño y enfoque que se adopten dependerá de un conjunto de intereses y de la perspectiva que se adopte institucionalmente. En este sentido adquiere fuerza la idea de validez de la evaluación, ya que –como apunta este autor- todos los enfoques de la evaluación (en este caso en concordancia con la metaevaluación) aseguran su validez a su modo. De todas formas hay que advertir, que la utilización de un enfoque concreto no la garantiza. Cada enfoque busca la validez de los resultados a través de un diseño específico pero la validez de una evaluación depende de que sea veraz, creíble y

correcta, desde el punto de vista normativo (House: p. 33). Por ello, el evaluador debe estar preparado para utilizar varios enfoques y no aplicar mecánicamente los que ya conoce teniendo en cuenta los puntos débiles de los mismos para no poner en peligro su validez. Por lo tanto, no existe un enfoque que se considere el más adecuado, la condición será que mantenga una coherencia con las concepciones que han conducido los procesos de evaluación iniciales de tal forma que se pueda decidir la adopción de un enfoque o combinación de enfoques de evaluación, de manera moralmente aceptable (House: p. 34). Así y todo, el resultado de las evaluaciones de la calidad de instituciones y programas universitarios es más apropiado expresarlo en términos cualitativos, pues su calidad será el resultado de la confluencia de una serie de demandas en un contexto social e histórico determinado, que permita explicar la dinámica de la institución o programa e implementar estrategias apropiadas para su mejoramiento (Vizcarra Herles, et al. 2011).

Considerando todos los aspectos tomados en cuenta en este proceso, para encarar un nuevo diseño que apunte a la indagación de las propias prácticas evaluativas, se considerará como parámetros para evaluar la evaluación, algunos elementos de los propuestos por Stufflebeam (Dópico Mateo, 2003), para que la mejora y el perfeccionamiento de los programas y procesos educativos inherentes a él, sean la meta y el fin de considerar un estudio tipo metaevaluación como posible y como experiencia piloto para iniciarse en esta forma compleja de evaluar lo evaluado. Para presentarlo como instrumento (en anexo 10.4), los parámetros que aquí se consideran se reformularán en términos de preguntas orientadoras que guíen de forma ágil, práctica y permanente los componentes básicos del diseño de evaluación propuesto. Ellos son: Importancia de los objetivos que persigue la evaluación; Elección del momento, duración y premura para que se realice la evaluación; Determinación de los parámetros para evaluar la evaluación en términos de estimar o valorar el mérito del empeño evaluativo; Idoneidad y pertinencia del sistema de evaluación diseñado e implementado que permita identificar el programa desde un patrón de calidad; Aptitudes, actitudes y formación académica establecidas para ejercer como evaluadores ya sea de forma interna (evaluación formativa) o externa (evaluación sumativa) al programa; Organización del trabajo de los evaluadores y las técnicas para la recogida de la información; Nivel de participación de los interesados en el proceso de evaluación y el clima preponderante durante la misma; Apoyo institucional para que

el proceso de evaluación se lleve a cabo en las condiciones requeridas; Medios y recursos con que se cuenta para la realización de la evaluación; Características de documentos –parciales y finales- presentados por los evaluadores.

El objetivo de estas consideraciones, es que a través de la metaevaluación se pueda describir y juzgar el trabajo evaluativo, y también realizar recomendaciones para que las evaluaciones puedan ser perfeccionadas y los hallazgos sean utilizados de forma apropiada. De esta manera la metaevaluación proporcionará información proactiva de soporte (o respaldo) a las decisiones que se tomen en la conducción del trabajo evaluativo como así también, brindará información retroactiva para ayudar a los evaluadores que han sido los responsables de su trabajo evaluativo anterior.

8. CONSIDERACIONES FINALES

La UNPSJB fue la primera institución, luego del advenimiento de la democracia en 1983, en atender a la necesidad de otorgarle centralidad a la docencia universitaria frente a un acelerado proceso de expansión expresado en el incremento de la planta docente con una falta de formación para la enseñanza, la creación de nuevas carreras y el aumento de la matrícula. Desde allí, la UNPSJB fue pionera en el país en desarrollar las carreras de posgrado: “Especialización en Docencia Universitaria” y “Maestría en Educación Superior” en el año 1988 desde una propuesta enmarcada en el Programa de Formación docente que continúa hasta la actualidad con una oferta sistemática de formación, investigación e intervención pedagógica en lo que a educación universitaria refiere.

Desde el año 2015 se constituyó en una oferta regular de la UNPSJB y hasta el momento completó el cursado de los estudios de cuatro cohortes en la sede Comodoro Rivadavia y una cohorte en la sede Trelew. El desarrollo de la carrera ha posibilitado la concientización de la necesidad de una formación permanente centrada en la docencia universitaria, fortaleciendo durante el proceso el clima académico institucional. Las unidades académicas constantemente manifiestan la necesidad que sus docentes cursen el posgrado y puedan complementar los saberes disciplinares que la Especialización ofrece. La carrera posibilita que los docentes aborden aspectos contextuales de su propia práctica, reflexionando sobre las implicancias del oficio de enseñar, sus condiciones y problemáticas y los debates actuales vinculados a los temas que definen la agenda

política de la educación superior universitaria (diversidad, accesibilidad, territorialidad e internacionalización, entre otros).

Pero así como es necesario atender al desarrollo del currículum y todas sus implicancias cuando la carrera se encuentra funcionando, también es prioritario hacer foco en la evaluación para promover la calidad de la oferta académica como horizonte de las políticas que toda universidad pública debe considerar. En todo este proceso es necesario ir generando un espacio institucional permanente, de manera que la evaluación vaya promoviéndose desde la cotidianeidad de la universidad, revisando lo que se está haciendo todo el tiempo y “no solo cuando nos apuran los tiempos de la evaluación externa o nos avisan de una visita por la acreditación” (Lemeitré, 2016). Por ello, el objeto de este Trabajo Final de Integración ha puesto el foco en la evaluación de la enseñanza de la docencia universitaria de quienes han cursado y finalizado el único posgrado de formación docente que lleva adelante la UNPSJB, presentando un diseño de evaluación que sea útil y viable en este ámbito. Su diseño contempla cinco fases o momentos que definen la propuesta metodológica con estrategias e instrumentos para relevar la información y criterios de evaluación que permitirán analizar los datos recabados, mantener de forma continua el proceso y promover la meta-evaluación del propio diseño.

Esta propuesta surge motivada por la modificación realizada en el año 2021 al plan de estudios de la carrera, por el aumento del número de graduados en el último año y por la presentación ante la CONEAU para el reconocimiento oficial del título, proceso que implica la construcción de la autoevaluación y que –entre otras cosas- prioriza la importancia de poseer un plan para el seguimiento de graduados. Por ello es que se elaboró un diseño para el relevamiento de información, con instrumentos y criterios de evaluación cuyo objeto principal es colaborar en la revisión de los procesos formativos de los egresados del posgrado, desde una dimensión del trabajo académico, relacionada con función docente universitaria, a fin de establecer puentes en la relación teoría-práctica y su implicancia en los procesos de innovación educativa para retroalimentar el programa en su conjunto. Dicho plan se alimentó de los valiosos aportes que el posgrado en Evaluación Universitaria brinda a quienes la cursan y permitió develar y tomar conciencia sobre la importancia que los procesos de evaluación tienen sobre las trayectorias de estudiantes que asumen la responsabilidad de formarse y vuelven con sus

saberes a sus cátedras.

La carrera se ha presentado por vez primera en la sexta convocatoria para acreditación ante la CONEAU con el fin de obtener la validación definitiva del título que otorga. Parte del esquema de evaluación presentado, ha sido incorporado en la autoevaluación como aspectos a fortalecer del plan de estudios, admitiendo que el seguimiento de egresados, debe ser una porción sustantiva del proceso de evaluación y meta-evaluación de toda carrera. Desde este marco, el equipo de la Dirección General de Servicios Académicos tiene la convicción que la evaluación será un camino para que la carrera cuente con información sistematizada y permanente, y *“mantenga un estrecho seguimiento en cuanto al logro de los fines y objetivos propuestos, así como el grado de pertinencia y trascendencia de estos, para garantizar que efectivamente respondan a lo que ofrecen y a lo que la sociedad espera de ellos”* (Fernández Lamarra, 2010)

9. LISTA DE REFERENCIAS

- Araujo, S. (2020). La evaluación de la docencia en la universidad. https://www.youtube.com/watch?time_continue=3&v=kiQxz2nuxDk&feature=emb_log_o
- Arbesú García, M y Gutiérrez Martínez, E. (2012) *El portafolio formativo. Un recurso para la reflexión y autoevaluación en la docencia* – Perfil Educativo Nro.143- México
- Ball, S. (2015). *Estandarización y Docencia* – Entrevista educativa realizada por la TV de Chile con la conducción de José Weistein. https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=yXi7Foad7O0&feature=emb_logo
- De Miguel Díaz, M. (1998). La formación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de educación: La evaluación de la Universidad Española*, 315, 67-83
- De Miguel, M. y Apodaca, P. (2009) Criterios para evaluar el impacto de los planes de evaluación de la calidad de la Educación Superior. *Revista de Educación: La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo*, 349, 295-310.
- Díaz Barriga, Á. (octubre 2005). Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros. Conferencia Magistral en el *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Hermosillo, Sonora.
- Dópico Mateo, I. (2003). Metaevaluación: ¿por qué y para qué? *Revista Cubana de Educación Superior*, 23(3), 43-58.
- Ezcurra, A., Krotsch, P. y De Lella, C. (1990). *Formación docente e innovación educativa*. Buenos Aires: AIQUE.
- Fernández Lamarra, N. (2010). *Los procesos de evaluación institucional y de la docencia y la planificación estratégica universitaria en Argentina*. RAES – UNTREF-
- House, E. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata
- Kells, H. P. y otros (1992) *La gestión de calidad en la educación superior. Un manual para evaluaciones internas y externas en universidades y escuelas superiores*. México: Universidad A. Metropolitana de Azcapotzalco. 23-24
- Kemmis, S. y Mc Taggart, R. (1998). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona. Laertes.
- Lipman, M. (2020). *Evaluación de los aprendizajes*. https://www.youtube.com/watch?time_continue=6&v=ZhZMGrZqFrE&feature=emb

[logo-](#)

- Lemaitré, M. J. (2016). *La gestión interna de la calidad*. Ponencia presentada en el Seminario sobre Planificación Universitaria. Buenos Aires: SPU.
- Marquina, M. (2017). *Yo te evalúo, tú me evalúas...Estado, profesión académica y mercado en la acreditación de carreras en Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.
- Martínez Rizo, F. (1999). La evaluación del personal académico. En busca de sistemas de orientación sintética. *Revista de Educación Superior Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuestas de metodología básica*. ANUIES. 5, 17-21.
- Morandi, G. (2014). El campo de la formación docente de profesores universitarios: configuración histórica y perspectivas político-académicas. En: *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. 21-54, Universidad Nacional de La Plata, La Plata: EDULP
- Roig, H. (2013) Evaluación pre-ordenada y evaluación deliberativa: en busca de alternativas para la evaluación en la universidad. En: Nosiglia, C. (comp.) *La evaluación universitaria*. Buenos Aires. EUDEBA
- Roig, H. (2019). Presentación realizada en el programa del Seminario “Enfoques, modelos y objetos de la evaluación”. Posgrado Especialización en Evaluación universitaria.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Grao.
- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata. 194-221
- Stubrin, A. (2010). La institucionalización de la evaluación y acreditación universitaria en Argentina. En: *Calidad universitaria, evaluación y acreditación en la educación superior en América Latina*, 157-211, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe: Eudeba.
- Stufflebeam, D. (2001). The metaevaluation imperative. *American Journal of Evaluation*, 22(2), 183–209
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós-M.E.C.
- Vizcarra Herles, N. – Boza Condorena, G. y Aguilar Pereira, E. (2011) Factores para la no neutralidad de la evaluación de la calidad de la Educación Superior. *Revista electrónica: Actualidades investigativas en educación*. 11 (2) 1-23 – Universidad de

Costa Rica – DOI 10.15517/AEI.V11I2.10207-18070:
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10207/18070>

10. NORMATIVAS CONSULTADAS

- Ordenanza Consejo Superior 120/2009, del 24 de abril. Aprobación del Estatuto de la UNPSJB. Repositorio del Consejo Superior.
<http://www.unp.edu.ar/consejo/documentos/ordenanzas/ordenanza120.pdf>
- Informe Final del II Proceso de Autoevaluación Institucional – Periodo 1997- 2011
https://drive.google.com/file/d/1kLevA5RHQjdliahx4oseQ4tMX_GpEieo/view y su Anexo estadístico:
https://drive.google.com/file/d/1mj4XmHS3DsFC8DNfO5_CjIcBqIf1V-xi/view
- Resolución Consejo Superior 079/2013 del 06 de septiembre. Creación de carrera de posgrado Especialización en Docencia Universitaria. Repositorio de Consejo Superior de UNPSJB: <https://www.dropbox.com/s/a331mo5op2phqg2/reso79.pdf>
- Resolución APN-ME 940/2017 del 06 de marzo, Validez Nacional de Título Universidad Nacional Patagonia San Juan Bosco. Repositorio de Dirección Nacional de Gestión Universitaria. Ministerio de Educación y Deportes:
<https://drive.google.com/file/d/0B-M-NR-7QPWMkg5dmZUYk5kY2M/view>
- Resolución Consejo Superior 056/2019 del 24 de julio, Aprobación del documento “Propuesta para la elaboración de un PDI para la UNPSJB. Repositorio de Consejo Superior de UNPSJB:
<https://drive.google.com/file/d/1nNLKN0ALVQJqq9AsytzzPFO5RMMyKPCvR/view>
- Resolución Consejo Superior 086/2021 del 18 de octubre, Aprobación del documento “Lineamientos para el Desarrollo Institucional”. Repositorio del Consejo Superior de la UNPSJB: <file:///C:/Users/Casa/Downloads/RESO86.pdf>

11. ANEXOS

1. Taller de Intercambio Docente - Programa

Coordinación

A cargo de dos profesionales de la Dirección General de Servicios Académicos y un coordinador externo a la UNPSJB con formación en evaluación universitaria (a confirmar).

Introducción

La presente propuesta dirigida a quienes han finalizado la Especialización en Docencia Universitaria (EDU) anclada en la Secretaría Académica de UNPSJB con dependencia en la Dirección General de Servicios Académicos, tiene dos propósitos fundamentales. El primero de ellos se vincula con colaborar en la revisión de los procesos formativos de los egresados de las cuatro cohortes del posgrado en la sede Comodoro Rivadavia, desde una dimensión del trabajo académico, relacionado con la función docente universitaria, a fin de establecer puentes en la relación teoría-práctica y su implicancia en los procesos de innovación educativa. El segundo, retroalimentar el programa del posgrado en su conjunto con los aportes que surjan de la evaluación, con el objeto de propender a la instalación periódica de mecanismos de seguimiento de egresados del posgrado que aporten a la calidad de la enseñanza universitaria.

Al ser una carrera que involucra a docentes de todas las Unidades Académicas de la Universidad, los aportes que realicen los egresados puede convertirse potencialmente, en un importante insumo para la autoevaluación institucional y el Proyecto de Desarrollo Institucional que hoy está llevando a cabo la UNPSJB. La evaluación de la enseñanza en el ámbito de la docencia universitaria, es un eje que ha transversalizado la reflexión de todos los espacios curriculares que los egresados del posgrado han transitado y por lo tanto, el seguimiento de egresados, es un aspecto que el programa en su conjunto debe atender cuando los procesos de formación culminan. Básicamente se propone un intercambio de experiencias a partir de los conocimientos, vivencias y herramientas que el posgrado le ha brindado que recupere el protagonismo de cada docente en su tarea cotidiana y que además, le permita la reflexión de su propia

práctica.

Los criterios de evaluación que se utilizarán estarán vinculados a los cambios que los participantes pueden identificar en su propia práctica y las justificaciones que son capaces de expresar frente a la búsqueda de buenas prácticas para el mejoramiento de la docencia en el Nivel Superior. A partir de ese gran criterios se propondrá que el grupo de participantes proponga otros que considere se desprenden de ese general para evaluar las producciones con las que se construirá el portafolio. Dado que es un taller que pretende la revisión de los procesos formativos de los egresados a modo de práctica evaluativa, es importante explicitar que el mismo oficiará como retroalimentación o feedback para poder conocer cómo ha vuelto a cada espacio curricular donde se desarrolla la práctica docente, el conocimiento que se ha construido en esta trayectoria de formación. Se intentará que esos criterios, sean construidos por los participantes a modo de parámetros con los que mirar las producciones traídas al taller.

Destinatarios

Egresados de las cuatro cohortes de Especialización en Docencia Universitaria de la sede Comodoro Rivadavia

Propósitos

- Ofrecer un espacio institucional de análisis de la propia práctica docente a egresados de la EDU
- Abordar la problemática de las prácticas docentes en el Nivel Superior a través de un encuadre metodológico que articule el plano teórico y las experiencias docentes para identificar cambios o innovaciones a partir de justificaciones teóricas que puedan recuperarse del plan de estudios de la EDU
- Avanzar en la construcción individual y colectiva de alternativas pedagógicas para la evaluación de la función docente en el nivel superior a través de la construcción de criterios de evaluación colaborativos que permitan evaluar las producciones que cada uno ha traído en su portafolio.

Ejes de problematización del encuentro

- Conocimientos necesarios para el ejercicio de la práctica docente: ¿cómo vuelven los conocimientos al campo de la práctica y bajo qué condiciones

luego de haber tenido acceso a un programa de formación docente?

- ¿Qué criterios de evaluación se pueden utilizar para evaluar el desarrollo de la propia práctica docente para introducir cambios que apunten a la mejora de la educación en el Nivel Superior?

Propuesta metodológica

Considerando el número de egresados que puedan participar del taller (21 en total) se propone que el mismo se desarrolle en dos jornadas de dos horas reloj (de forma presencial si es posible o vía meet o zoom si así lo prefieren los participantes), donde se solicitará que previo a los encuentros, cada participante (egresado) pueda traer preparada una experiencia que actualmente le esté resultando significativa por implicar una innovación o un cambio desde el momento que comenzó el proceso de formación en el posgrado para presentar al resto del grupo. La experiencia puede estar relacionada –por ejemplo- con los resultados o puesta en marcha del Trabajo Final Integrador, o puede estar construida en torno a problemas, grandes ideas, temas en controversia con preguntas relevantes sobre la práctica, biografías, propuestas de acción, u otra experiencia que haya sido producto del trabajo y la reflexión propiciada en el marco de la EDU.

La idea central es que a partir del tiempo transcurrido desde que la persona inició el posgrado a la actualidad, se pueda traer a este espacio de taller, aquello que se considere más significativo de la propia práctica donde desarrolla su función como docente en la universidad para ser compartido con el resto de los colegas, a manera de un portafolio que muestre las fortalezas, cambios o innovaciones de su práctica como así también posibles debilidades. Se pretende que las producciones que los participantes traigan permitan realizar un repositorio experiencias que colaboren para mejoramiento de su tarea, construyendo “el portafolio del Taller” que el equipo de la Dirección General de Servicios Académicos sistematizará e interpretará a la luz de los ejes propuestos para el desarrollo del mismo.

La construcción de un portafolio grupal implicará recopilar las mejores producciones que provendrán de las diversas disciplinas de las que provienen los egresados de la EDU quienes desarrollan sus prácticas de enseñanza en el campo de la salud (bioquímica,

enfermería, medicina); el campo de las ciencias exactas (matemáticas, ciencias económicas y e ingeniería); el campo de las ciencias sociales (psicología, comunicación social, trabajo social) y el campo de las ciencias naturales (biología) entre otras.

La presentación de las producciones podrá ser mediante exposición oral (de quince minutos como máximo) o utilizando power point de no más de 5 diapositivas para que sintéticamente pueda presentar su producción y que además lo acompañe con un planteamiento reflexivo que exprese el sentido de su producción. Esa producción reflexiva se incorporará al portafolio del Taller.

Para que el portafolio pueda ser armado, será necesario que todas las presentaciones estén escritas con una extensión de 5 carillas como máximo y puedan ser acercadas a los coordinadores.

Evaluación

Luego de cada encuentro, y una vez realizado el intercambio de las producciones que cada participante trajo al Taller se pondrá a consideración la evaluación de las producciones sobre la base de los siguientes criterios:

- Identificación de cambios e innovaciones en la propia práctica docente para explicar ¿cómo vuelven los cocimientos al campo de la práctica y bajo qué condiciones luego de haber tenido acceso a un programa de formación docente?
- Argumentaciones teóricas que justifiquen los cambios e innovaciones propuestas frente a la búsqueda de buenas prácticas para el mejoramiento de la función docente en el Nivel Superior
- Otros criterios que se construyan en conjunto y puedan incorporarse para evaluar el proceso realizado

En el segundo encuentro y hacia el cierre del taller la coordinación propondrá realizar una meta-evaluación del encuentro con el objeto de registrar impresiones que sirvan para nuevas instancias de talleres que se realicen.

Certificación

La Dirección General de Servicios Académicos certificará la asistencia al taller que contará con su respectiva resolución rectoral.

Carga horaria: 8 hrs.reloj (incluye momentos previos y posteriores para la preparación de las producciones que se decidirán incluirán en el portafolio del taller)

Conclusiones

Las conclusiones del Taller, así como las producciones que hayan quedado en el portafolio serán difundidas en la página de la DGSA a modo de un portafolio virtual – previa autorización de sus autores- con el objeto de retroalimentar todo el proceso. Se propondrá que, a medida que existan más egresados, se vayan incorporando experiencias a dicho portafolio.

Bibliografía consultada para la propuesta programática

- Araujo, S. (2020). La evaluación de la docencia en la universidad. https://www.youtube.com/watch?time_continue=3&v=kiQxz2nuxDk&feature=emb_logo
- Arbesú García, M y Gutiérrez Martínez, E. (2012) *El portafolio formativo. Un recurso para la reflexión y autoevaluación en la docencia* – Perfil Educativo Nro.143- México
- De Miguel Díaz, M. (1998). La formación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. Revista de educación: *La evaluación de la Universidad Española*, 315, 67-83
- Lipman, M. (2020). *Evaluación de los aprendizajes*. https://www.youtube.com/watch?time_continue=6&v=ZhZMGrZqFrE&feature=emb_logo
- Martínez Rizo, F. (1999). La evaluación del personal académico. En busca de sistemas de orientación sintética. Revista de Educación Superior *Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuestas de metodología básica*. ANUIES. 5, 17-21.

2. Instrumento para entrevista en profundidad – semi-estructurada⁴

El guión de la entrevista se elaborará a partir de aspectos principales surgidos en el Taller de Intercambio Docente tratando de profundizar sobre:

- Los aportes principales que consideras te ha brindado el posgrado;
- Las conceptualizaciones sobre la propia práctica docente en la universidad considerando los conocimientos que cada docente cree se deben resaltar como prioritarios para el ejercicio de la profesión;
- Las modificaciones que se hayan realizado a partir de los conocimientos adquiridos en el posgrado y condiciones que se han desarrollado para que se produzcan cambios en el ejercicio de la práctica docente;
- La organización de la tarea docente (elementos que involucra);
- Los aportes de otros campos disciplinares que se hayan incluido para reorganizar la cátedra y aportes a las funciones de investigación, extensión, divulgación.

⁴ Este instrumento también puede servir para aquellos egresados que no puedan concurrir al Taller pero puedan someterse a una entrevista en profundidad y también completar la encuesta. De lo contrario, si todos asisten al Taller, puede aplicarse a informantes claves que se considere puedan ampliar lo trabajado.

3. Encuesta a egresados de la Especialización en Docencia Universitaria

El objetivo de esta encuesta es conocer su opinión sobre la carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la cual Ud. ha egresado. Sus respuestas y comentarios podrán ayudarnos a mejorar este posgrado para futuras cohortes tanto en la sede Comodoro Rivadavia como en el resto de las sedes de la UNPSJB. La encuesta estará disponible hasta el x/xx/xxxx.-

¡Muchas gracias por su colaboración!

ACTIVIDAD LABORAL

* Item de respuesta obligatoria

Nombre y apellido: *.....

¿Se encuentra ejerciendo la docencia en la universidad o en Institutos de Nivel Superior? * Si..... No.....

Si su respuesta es positiva, menciones institución y cargo de mayor dedicación y/o categoría que ocupa actualmente.

.....

¿Cátedra/s donde desempeña su labor docente?

*.....

.....

Antigüedad en el cargo: *

.....

Antigüedad en la UNPSJB y/o Nivel Superior

*.....

Otros cargos que esté ejerciendo (investigación – gestión)

*.....

.....

¿Ha ejercido cargos de gestión durante el proceso de formación en la EDU? *

Si.....No.....

¿Ejerce cargos de gestión actualmente? *

Si..... No.....

¿Coordina actividades de capacitación o formación? Si su respuesta es afirmativa, ¿podría mencionarlas?.....

.....

¿Forma parte de algún equipo de investigación actualmente? * Si.... No...

Si su respuesta es afirmativa, mencione disciplina y tema de investigación

.....

Otras tareas que realiza en la universidad y/o Nivel Superior y desea comentar:

.....

.....

ASPECTOS GENERALES PARA EVALUAR LA EDU

Temas abordados en los espacios curriculares

¿Agregaría temas o ejes que no hayan sido abordados o que no se hayan profundizado suficientemente? ¿Porqué? *

Si respondió que sí, ¿Qué temas opina Ud. pueden ser áreas de vacancia en el actual plan de estudios de este posgrado?

Dedicación a la carrera

¿Qué valoración realizaría de los tiempos de cursado (cada 15 días) para la realización de los Seminarios y Talleres en función de los temas abordados y las actividades requeridas? *

Adecuados.....

Intensos.....

Demasiado intensos.....

Si contestó “intensos” o “demasiado intensos” especifique por qué lo consideró así.

(Respuesta de texto breve)

.....

Trabajo Final de Integración (TFI)

¿Qué espacios curriculares le resultaron de mayor interés o han sido más pertinentes para construir su TFI? *

¿Por qué? (puede mencionar cuestiones vinculadas a contenidos, metodologías y/o

evaluación) *

¿Cómo le han resultado las pautas para la construcción del TFI? *

Claras.....

Medianamente claras.....

Poco claras.....

Soporte de Aula virtual

¿Cómo fue su experiencia con el uso del aula virtual como soporte de los espacios curriculares? *

Muy buena

Buena

Regular

Mala

Muy mala

¿Por qué?

.....

APRECIACIONES GENERALES

Según su opinión, en una escala de 1 (calificación menor) a 5 (calificación mayor), ¿en qué medida la carrera le permitió ampliar su conocimiento sobre la docencia universitaria como campo de estudio teórico-práctico? *

.....

Porqué otorgó esa valoración?

.....

Considerando sus expectativas al ingresar a esta Especialización, ¿cuál es su grado de satisfacción con la carrera? *

Muy satisfecho/a

Satisfecho/a

Ni Satisfecho/ a ni Insatisfecho/a

Insatisfecho/a

Muy insatisfecho/a

¿Quisiera hacernos algún otro comentario o sugerencia sobre la carrera?

4. Instrumento para evaluar el diseño implementado (meta-evaluación)

Considerando todos los aspectos tomados en cuenta en este proceso metaevaluativo, para encarar un nuevo diseño que apunte a la indagación de las propias prácticas evaluativas, se considerará como parámetros para evaluar la evaluación, los propuestos por Stufflebeam (retomados por Dópico Mateo), para que la mejora y el perfeccionamiento de los programas y procesos educativos inherentes a él, sean la meta y el fin de considerar la metaevaluación como posible. Los parámetros aquí descriptos se han reformulado en términos de preguntas orientadoras que guíen de forma ágil, práctica y permanente los componentes básicos del diseño de evaluación propuesto.

Ellos son:

- Los objetivos que persigue la evaluación ¿son realmente importantes? ¿se han definido considerando que reflejan las grandes finalidades a las que apunta este programa de formación?
- La elección del momento, duración y premura para que se realice la evaluación ¿se han definido en los momentos donde la información o datos estaban disponibles? ¿qué dificultades se han debido enfrentar y qué recomendaciones se pueden ir realizando al respecto?
- La determinación de los parámetros para evaluar en la evaluación ¿se enfocan en el objeto de estimar o valorar el mérito del empeño evaluativo?
- El sistema de evaluación diseñado ¿contiene todos los elementos para evaluar la idoneidad y pertinencia del diseño implementado? ¿Proporciona información descriptiva, crítica y realiza recomendaciones apropiadas? ¿Se ajusta a las concepciones sobre evaluación y docencia enunciadas en su justificación? ¿Brinda elementos para enunciar la cualidad e importancia de sus resultados? ¿permite que sea identificado como patrón de calidad de un programa?
- Quienes realizan la evaluación interna (evaluación formativa) ¿cumplen con las aptitudes y actitudes establecidas para ejercer como evaluadores: justeza, objetividad,

honestidad, capacidad? ¿Poseen formación en evaluación universitaria que profesionalice y fortalezca teóricamente la tarea emprendida? ¿se ha considerado la presencia de algún tipo de evaluación externa al programa (evaluación sumativa) que aporte una mirada global de las actividades evaluativas realizadas?

○ La organización del trabajo de los evaluadores y las técnicas para la recogida de la información ¿se ha realizado considerando cronogramas y tareas que sean reales y se ajusten a las fases que requiere el diseño propuesto? ¿Qué criterios se han utilizado para distribuir las tareas? ¿qué recomendaciones se realizarían a las técnicas empleadas en cada fase del diseño para optimizar su utilidad y efectividad?

○ El nivel de participación de los interesados en el proceso de evaluación y el clima preponderante durante la evaluación ¿ha sido el esperado? ¿Cómo han sido los procesos de convocatoria para que los egresados del programa participen y ofrezcan su visión de la trayectoria realizada? ¿se ha sesgado la participación o ha sido abierta? ¿Qué clima se ha vivido en las tres instancias de evaluación que propone el diseño (Taller, entrevista, encuesta)? ¿Se ha logrado valorar la riqueza de la información aportada por los encuestados y entrevistados? ¿Con qué criterios?

○ El apoyo institucional para que el proceso de evaluación se lleve a cabo en las condiciones requeridas ¿ha sido el esperado? ¿Se han respetado los tiempos requeridos o se han impuesto tareas paralelas al proceso de evaluación en desmedro de los cronogramas previstos? ¿se ha logrado transmitir a la gestión de la institución la importancia que tienen la evaluación y la de instauración de este tipo de diseños con el objeto de ir más allá de la rendición de cuentas?

○ Los medios y recursos con que se cuenta para la realización de la evaluación ¿han sido suficientes? ¿Cómo se han utilizado y distribuido? ¿Qué recomendaciones se realizarían al respecto para el sostén y continuidad del diseño de evaluación?

○ Los documentos –parciales y finales- presentados por los evaluadores ¿se han construidos en base a fundamentos que sustentan criterios de calidad para la mejora del programa evaluado?