

Construcción y validación de un instrumento que mida competencias pedagógicas de los
catedráticos de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana

Angélica Patricia Franco Sánchez

Universidad de La Sabana

Resumen

Este proyecto tuvo como objetivo construir y validar un instrumento que mida competencias pedagógicas de los catedráticos de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana; es una investigación metodológica. Los instrumentos abarcan: auto evaluación y heteroevaluación; por estudiantes, pares y jefes. El procedimiento incluyó la selección, delimitación y contextualización del tema; una revisión y construcción teórica ajustada al contexto institucional; la determinación, ponderación y operacionalización de las competencias; la selección de la muestra mediante un muestreo aleatorio simple; la construcción de los instrumentos; el establecimiento de la validez de contenido y la validez de constructo. Como resultado principal se presenta un instrumento válido de heteroevaluación para estudiantes y se propone un formato de evaluación para pares.

Palabras clave:

Competencia (82)	Validez de constructo (82)	Evaluación (87)
Evaluación de pares (82)	Autoevaluación (67)	Evaluación de la eficacia del profesor (78)

Abstract

This project had as objective to build and to validate an instrument that measures the professors' pedagogic competences of the faculty of Psychology at La Sabana University; it's a methodological investigation. The instruments embrace: self-evaluation and heteroevaluation; by students, couples and superiors. The procedure included the selection, delimitation and contextualization of the topic; a revision and adjusted theoretical construction to the institutional context; the determination, weigh up and operationalization of competences; the selection of the sample through a simple random sampling; the building of the instruments; the stablishment of the validity of content and the construct validity. The main result is the presentation of a valid instrument of heteroevaluation for students and the proposal for couples.

Key words:

Competence (82) Construct validity (82) Evaluation (87) Peer evaluation (82)
Self evaluation ((67) Teacher effectiveness evaluation (78)

TABLA DE CONTENIDO

Resumen, 2
Marco teórico, 3
Planteamiento del problema, 10
Objetivos, 59
Variables, 60
Método
<i>Tipo de estudio, 65</i>
<i>Participantes, 66</i>
<i>Instrumentos, 66</i>
<i>Procedimiento, 68</i>
Resultados, 69
Discusión, 77
Conclusiones, 81
Referencias, 83
Apéndices

LISTA DE APÉNDICES

- Apéndice A. Formato inicial instrumento de auto evaluación.
- Apéndice B. Formato inicial heteroevaluación para estudiantes.
- Apéndice C. Formato inicial heteroevaluación para pares.
- Apéndice D. Formato inicial heteroevaluación para jefes inmediatos.
- Apéndice E. Escala de puntuación según tipo de ítem.
- Apéndice F. Discriminación de ítem por tipo de competencia y por instrumento.
- Apéndice G. Validez de contenido. Formato para jueces expertos.
- Apéndice H. Observaciones de jueces expertos por instrumento.
- Apéndice I. Formato de auto evaluación.
- Apéndice J. Índice de confiabilidad para ítems formato de auto evaluación.
- Apéndice K. Formato de heteroevaluación para estudiantes.
- Apéndice L. Índice de confiabilidad para ítems formato de heteroevaluación para estudiantes.
- Apéndice M. Formato de heteroevaluación para pares.
- Apéndice N. Índice de confiabilidad para ítems formato de heteroevaluación para pares.
- Apéndice O. Formato de heteroevaluación para jefes inmediatos.
- Apéndice P. Índice de confiabilidad para ítems formato de heteroevaluación para jefes inmediatos.
- Apéndice Q. Formato final instrumento de heteroevaluación para estudiantes.
- Apéndice R. Hoja de respuesta formato final heteroevaluación para estudiantes.
- Apéndice S. Plantilla de corrección formato final heteroevaluación para estudiantes.
- Apéndice T. Propuesta formato heteroevaluación para pares.

Apéndice U. Propuesta formato heteroevaluación para pares. Discriminación de ítems por tipo de competencia.

Apéndice V. Hoja de respuestas propuesta formato heteroevaluación para pares.

Apéndice W. Plantilla de corrección propuesta formato heteroevaluación para pares.

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. *Formato final de estudiantes. Ítems de respuesta alterna por tipo de competencia y sentido de formulación.*

Tabla 2. *Formato final de estudiantes. Ítems en escala Likert por competencia y sentido de formulación.*

Tabla 3. *Formato de auto evaluación. Ítems de respuesta alterna confiables por tipo de competencia y sentido de formulación.*

Tabla 4. *Formato de auto evaluación. Ítems en escala Likert confiables por tipo de competencia y sentido de formulación.*

Tabla 5. *Formato de auto evaluación. Ítems de elección múltiple confiables por tipo de competencia y sentido de formulación.*

Tabla 6. *Formato de heteroevaluación para pares. Ítems de respuesta alterna confiables por tipo de competencia y sentido de formulación.*

Tabla 7. *Formato de heteroevaluación para pares. Ítems en escala Likert confiables por tipo de competencia y sentido de formulación.*

Tabla 8. *Formato de heteroevaluación para pares. Ítems de elección múltiple confiables por tipo de competencia y sentido de formulación.*

Tabla 9. *Formato de heteroevaluación para jefes inmediatos. Ítems de respuesta alterna confiables por tipo de competencia y sentido de formulación.*

Tabla 10. *Formato de heteroevaluación para jefes inmediatos. Ítems en escala Likert confiables por tipo de competencia y sentido de formulación.*

Tabla E1. *Discriminación de ítems de respuesta alterna según sentido de formulación por instrumento.*

Tabla E2. *Discriminación de ítems en escala Likert según sentido de formulación por instrumento.*

Tabla E3. *Discriminación de ítems de elección múltiple según sentido de formulación por tipo de competencia.*

Tabla F1. *Formato de auto evaluación. Discriminación de ítem por tipo de competencia.*

Tabla F2. *Formato de heteroevaluación para estudiantes. Discriminación de ítems por tipo de competencia.*

Tabla F3. *Formato de heteroevaluación para pares. Discriminación de ítems por tipo de competencia.*

Tabla F4. *Formato de heteroevaluación para jefes inmediatos. Discriminación de ítems por tipo de competencia.*

Tabla H1. *Formato de auto evaluación. Observaciones de jueces expertos por ítem.*

Tabla H2. *Formato de heteroevaluación para estudiantes. Observaciones de jueces expertos por ítem.*

Tabla H3. *Formato de heteroevaluación para pares. Observaciones de jueces expertos por ítem.*

Tabla H4. *Formato de heteroevaluación para jefes inmediatos. Observaciones de jueces expertos por ítem.*

Tabla U1. *Propuesta formato de heteroevaluación para pares. Discriminación de ítems por tipo de competencia.*

Resumen

El presente proyecto tuvo como objetivo construir y validar un instrumento que mida competencias pedagógicas de los catedráticos de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana; se enmarca dentro de una investigación metodológica. Los instrumentos abarcan dos perspectivas: auto evaluación y heteroevaluación; ésta última por estudiantes, pares y jefes inmediatos. La elaboración del proyecto incluyó la selección, delimitación y contextualización del tema; la realización de una revisión y construcción teórica ajustada al contexto institucional; la determinación, ponderación y operacionalización de las competencias a evaluar; la selección de la muestra a través de un muestreo aleatorio simple, quedando conformada por 34 docentes y 166 estudiantes; la construcción de los instrumentos; el establecimiento de la validez de contenido de los mismos a través del juicio de expertos y la validez de constructo a través del procedimiento de consistencia utilizando la prueba chi cuadrado de independencia, con un nivel de significación de 0.10. El resultado más importante, es la presentación de un instrumento válido de heteroevaluación para estudiantes y la propuesta de un formato de evaluación para pares.

Palabras clave:

Competencia (82)	Validez de constructo (82)	Evaluación (87)
Evaluación de pares (82)	Autoevaluación (67)	Evaluación de la eficacia del profesor (78)

Construcción y validación de un instrumento que mida competencias pedagógicas de los catedráticos de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana.

Enmarcado dentro de la Legislación Colombiana, el sistema educativo ha de cumplir con criterios y requerimientos que se constituyen en estándares de calidad. A nivel de educación superior, estos estándares se encuentran reglamentados por la Ley 30 de 1992, el Centro Nacional de Acreditación (CNA) y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

Estos criterios se establecen sobre la base que “la educación superior es un servicio público esencial de carácter cultural con una función social que le es inherente, y que como tal corresponde al Estado ejercer la regulación, el control y la vigilancia, en procura de garantizar la calidad y eficiencia en su prestación” (Ministerio de Educación, 2002. p. 97) y su objetivo es “prestar a la comunidad un servicio de calidad referido a resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución” (Ministerio de Educación Nacional, 2002. p.98).

Gracias a entidades como el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) quienes están en permanente reflexión sobre el ideario del docente universitario, la labor docente se ve alimentada con ideas y reflexiones nuevas que la enriquecen. Debido a que los lineamientos de los últimos gobiernos concuerdan con la necesidad de formar docentes idóneos para la labor educativa en la universidad, el ICFES planteó en 1993 el Plan de Formación de Docentes Universitarios, en el cual

se destacan las características del verdadero formador. Una de ellas es que sea capaz de identificar el grupo demográfico al cual irá dirigido y servirá el futuro profesional, con el fin de dar las herramientas necesarias para un buen desempeño. Otra importante responde a la necesidad de formar en la ética y los valores de los cuales carece nuestra sociedad actual. En definitiva, lo que se quiere delimitar con aportes tales como los que define el ICFES en sus publicaciones es la manera en la cual el formador no solo brinda teoría, sino que además colabora con el carácter de sus alumnos y los prepara en el campo de la ética.

Se encuentran así los siguientes criterios o estándares de calidad a nivel de educación superior.

1. Los lineamientos para la acreditación establecidos por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 1998. p.24). El cumplimiento de estos lineamientos permite garantizar la calidad de los programas de formación a nivel de educación superior. Estos lineamientos son:

1.1. Universalidad: Hace referencia a la dimensión más intrínseca del quehacer de una institución que brinda un servicio educativo de nivel superior, es decir, el conocimiento humano que sirve de base para su identidad. Esto es, la validez y universalidad del conocimiento, independientemente de los saberes.

1.2. Integridad: Hace referencia a la preocupación constante de una institución o programa en el cumplimiento de su tarea. Implica el respeto por los valores y referentes universales que configuran el “ethos” académico; y por el acatamiento de los valores universalmente aceptados como inspiradores del servicio educativo de nivel superior.

1.3. Equidad: Expresa el sentido de la justicia con que se opera; hacia dentro de la institución y en un contexto más general ajustado a las exigencias del mismo sistema educativo.

1.4. Idoneidad: Capacidad de cumplir a cabalidad con las tareas específicas que se desprenden de la misión de sus propósitos y de su naturaleza, todo aquello articulado coherentemente en el proyecto institucional.

1.5. Responsabilidad: Capacidad para reconocer y afrontar las consecuencias derivadas de sus acciones. Se trata de un criterio íntimamente relacionado con la autonomía aceptada como tarea y como reto y no simplemente como derecho.

1.6. Coherencia: Grado de correspondencia entre las partes de la institución y entre estas y la institución como un todo. Es también la adecuación de las políticas y de los medios de que se dispone, a los propósitos. Alude al grado de correlación existente entre lo que la institución o programa dice que es y lo que efectivamente realiza.

1.7. Transparencia: Capacidad para responder a necesidades del medio. Implica una respuesta proactiva, entendida como la preocupación por transformar el contexto en que se opera, en el marco de los valores que inspiran a la institución y la definen.

1.8. Eficacia. Grado de correspondencia entre los propósitos formulados y los logros obtenidos.

1.9. Eficiencia: Medida de cuán adecuada es la utilización de los medios de que dispone la institución para el logro de sus propósitos.

Es de resaltar la consideración del CNA, en cuanto a que para que la calidad se haga efectiva, las instituciones y programas académicos deben asegurar la apropiación del estudiante del saber y del saber hacer correspondientes a la comunidad de la cual será miembro gracias a un proceso de formación; asumir la tarea fundamental de mantenerse como espacios de formación en valores generales de la cultura académica, valores que son propios de todas las instituciones de educación superior.

2. Los establecidos por el Ministerio de Educación para los programas de pregrado en Psicología, reglamentados en el decreto 1527 de Julio de 2002.

2.1. Aspectos curriculares básicos: Estos deberán guardar coherencia con la fundamentación teórica, práctica y metodológica de la Psicología como disciplina y como profesión y con los principios y propósitos que orientan la formación desde una perspectiva íntegra, considerando, entre otros aspectos, las competencias y saberes que se espera posea el Psicólogo. En estas condiciones, los programas de Psicología propenderán por:

2.1.1. El desarrollo humanístico general del estudiante y su contacto con el pensamiento contemporáneo universal.

2.1.2. La sólida fundamentación epistemológica y metodológica para el conocimiento tanto del comportamiento humano, como de los contextos y escenarios en que se desarrolla.

2.1.3. La formación de un pensamiento crítico, abierto y reflexivo.

2.1.4. La cultura del trabajo interdisciplinario para la conceptualización de problemas, la actividad investigativa y el desempeño profesional.

2.1.5. El compromiso social, el respeto a la diferencia y la responsabilidad ciudadana.

2.1.6. El discernimiento ético, frente a los problemas humanos y sociales que debe enfrentar.

2.1.7. El dominio del discurso oral y de la producción escrita.

2.1.8. El desarrollo en el estudiante del conocimiento y dominio de sí mismo.

2.2. El programa buscará que el egresado adquiera competencias encaminadas a desarrollar su capacidad de análisis y juicio crítico, que le permita una visión histórica universal de los problemas fundamentales de su disciplina, los intentos sucesivos de solución, el estado actual de la discusión teórica, y el desarrollo de instrumentos de observación, registro e intervención, tanto para fines pedagógicos como de producción de nueva información científica, y de las aplicaciones del conocimiento producido.

2.3. El programa de pregrado en Psicología incluirá y desarrollará procesos orientados a la formación investigativa básica de los estudiantes. Esta formación estará dirigida a:

2.3.1. La comprensión de los procesos de producción del conocimiento básico y aplicado en el campo de la Psicología.

2.3.2. El desarrollo de capacidades para el diseño y análisis, desde diversos paradigmas, incluyendo tanto el uso de modelos y técnicas cuantitativas, como las técnicas de análisis cualitativo.

2.3.3. El discernimiento de las responsabilidades éticas inherentes al proceso investigativo y al uso del conocimiento producido.

2.3.4. La participación en uno o más procesos investigativos, de los cuales se deberá entregar por lo menos un producto escrito, cuyo uso y organización específico dependerán de la institución.

2.4. Proyección Social: El programa hará explícitos las estrategias y proyectos que contribuyan a la formación y desarrollo en el estudiante de Psicología, de un compromiso social responsable, que favorezcan el ejercicio de su profesión con visión social, en las realidades en las cuales está inmerso.

2.5. Personal docente: El diseño y aplicación de las políticas de personal docente en la institución, obedecerá a criterios de calidad académica y a procedimientos rigurosos en correspondencia con los estatutos y reglamentos vigentes en la institución, de conformidad con el artículo 123 de la Ley 30 de 1992.

2.6. Dotación de medios educativos: El programa garantizará a todos los estudiantes y profesores condiciones que favorezcan el acceso permanente a la información, experimentación y práctica profesional necesarias, para adelantar procesos de investigación, docencia y proyección social. En este aspecto, la institución ha de contar con:

2.6.1. Biblioteca y hemeroteca con recursos de información y medios informáticos y telemáticos suficientes, actualizados y especializados en el campo de la Psicología.

2.6.2. Suficientes y adecuadas tecnologías de información y comunicación, con acceso a los usuarios del programa.

2.6.3. Procesos de capacitación a todos los usuarios del programa para la adecuada utilización de los recursos.

Estas reglamentaciones y requisiciones de calidad al interior de las instituciones de educación superior han de reflejarse en todas aquellas instancias que hacen parte de ella: estudiantes, directivos, personal administrativo, personas o instituciones que de su proyección social se benefician y particularmente los docentes, quienes a través de su ejercicio han de perpetuar los valores y condiciones de calidad que hacen de los programas y de las instituciones ser lo que son y ajustarse a las reglamentaciones que aseguren su ser de calidad.

Debido a las intervenciones y reflexiones del ICFES, de las universidades públicas y privadas, de los simposios y seminarios permanentes, en la presente década se ha venido presentando en la educación superior colombiana un nuevo tipo de discurso que aboga por una nueva cultura académica que sea abierta a intereses cognoscitivos diversos, que asegure el pleno desarrollo intelectual de los estudiantes, que favorezca en la selección y organización del conocimiento y en las prácticas de los profesores, en las cuales los principios de interacción y de comunicación pedagógica sean flexibles, faciliten y promuevan la formación integral del futuro profesional, lo familiaricen con los modos de indagación y de resolución de problemas, y lo preparen para asumir los retos de la ciencia, la tecnología, sus usos sociales y sus relaciones con las modalidades socio – culturales modernas.

El alcance de las transformaciones en los procesos de formación académica o profesional depende no solo de las teorías que los orientan, sino también de las prácticas de los profesores en la universidad. Ellos constituyen no solo un factor importante para el desarrollo del conocimiento, sino también para el establecimiento, conservación y transformación de la cultura académica la cual, en cierta forma, se constituye en el marco esencial de pensamiento y acción universitaria (Díaz ,1998. p.115)

Cada vez más las instituciones de educación universitaria deben tomar conciencia de la adquisición y desarrollo de nuevas competencias pedagógicas de sus profesores, que les posibilite transformar su actitud frente a su propia práctica educativa. La práctica educativa universitaria es una práctica compleja que supera la simple relación docente entre profesores y estudiantes. Los investigadores sobre la modernización pedagógica de la universidad plantean que la práctica pedagógica se relaciona con un conjunto de acciones institucionales ligadas a la formación integral inherente a cualquier forma de práctica profesional. Ella se constituye en un medio tanto de re-contextualización y transmisión de la cultura científica de las disciplinas como de selección y socialización de sus miembros, en sus valores, formas de práctica, acción e investigación.

Pero indagando más a fondo sobre la docencia en el aula universitaria algunas veces se encuentra que la división entre contenido disciplinario y relación pedagógica es para muchos profesores universitarios el principio que rige su práctica pedagógica; lo relevante es el contenido disciplinario o profesional, restándole importancia a la relación pedagógica. Las tendencias modernas de la denominada academia universitaria coinciden en aceptar una relación indisoluble entre estas dos

variables. Debido a esto es necesario crear mecanismos de control y evaluación de la práctica docente de los profesores universitarios, ya que esta labor comporta mucho compromiso con la sociedad colombiana.

La evaluación se constituye así en una herramienta fundamental en la consecución del docente universitario “ideal”.

Cabe ahora entrar a definir la evaluación y delimitar el campo de la misma dentro de la labor del docente universitario.

Para el término “evaluación” no hay una definición consensuada, sino que se aplica de acuerdo al campo específico de aquel quien quiere definirla. Así, por ejemplo se encuentran las siguientes definiciones:

“La evaluación como tal es una actitud humana que comienza desde la infancia haciendo un juicio de sí mismo y del entorno, llevando al individuo a estar en un continuo proceso de cuestionamiento, apreciación y valoración de las cosas que puede aplicar a su vida; todo esto para lograr un óptimo desarrollo personal y del mundo. Ha de ser un procedimiento cotidiano que facilite el progreso y crecimiento del evaluado” (Amaya, 2000. p.291)

“La evaluación debe ser considerada como un análisis crítico que se hace cuando se compara una acción o logro alcanzado con lo propuesto o deseado. ... como evidencia de unos procesos, de una secuencia de pasos, donde cada uno de ellos se ha trabajado en forma relacional y no independiente, sistemática y no desordenada, con argumentos y soportes teóricos claros, en donde hacer, obrar y actuar es parte del mismo proceso. Así, la evaluación es clave para la toma de decisiones” (Garzón, 2000. p. 309)

“La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (Ibarra, Martínez, Vargas, 2000. p. 151)

Según Nieto (1996) el proceso de evaluación parte del establecimiento de unos criterios y aplicación de instrumentos de medida con el fin de incidir en los procesos y mejorar los resultados, implicando la actividad de múltiples agentes, de variados sujetos, sobre diversos aspectos. (p.7)

“La evaluación se concibe como un proceso centrado en la discusión permanente, en la que los actores hacen una reconstrucción crítica de los procesos pedagógicos, con miras a identificar qué son, qué los caracteriza, cómo se desarrollan y cómo pueden mejorarse. Esta concepción no tiene consecuencia distinta a la de enriquecer la autonomía, el respeto y el afán permanente por la cualificación de los actores educativos en todas sus dimensiones” (Dimaté, 1998, p.18)

“La evaluación ha sido definida como un examen cuidadoso, realizado con rigor, de un currículo educativo, de un programa, de una institución, de una variable organizativa o de una política educativa” (Walberlg y Haertel, 1990, citado por Batanaz, 1996, p. 64)

“Evaluar significa examinar sistemáticamente los eventos significativos que ocurren dentro y como consecuencia de un programa establecido, con el fin de mejorar este programa u otros similares que tengan el mismo propósito general” (Cid, De la Garza y Ortiz, 1991)

Para Peña, (1997), “la evaluación se caracteriza por ser un proceso que parte de un diagnóstico de situación y que busca la optimización de la acción, consistente en el análisis de datos para resolver problemas y mejorar la funcionalidad de lo que se evalúa y que puede ser un proceso tanto endógeno como exógeno”. (p.73)

Dadas estas definiciones, se puede inferir que la evaluación es necesaria y fundamental en todos los procesos en cuanto permite valorar el proceso mismo en términos de planeación, desarrollo y logros; y a partir de esto, diseñar estrategias de mejoramiento o tomar en consideración algunos otros aspectos que lo favorezcan.

Griffin (1978), citado por Barocio (1993), señala enfáticamente que el problema de la evaluación de un programa de desarrollo no puede reducirse a la forma de alguna medida sumativa. Es un problema complejo cuya solución debe analizarse teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

1. La evaluación debe ser un proceso continuo;
2. La evaluación debe enriquecerse teniendo en cuenta múltiples fuentes, y
3. La evaluación debe apoyarse en datos cuantitativos y cualitativos. (p.66)

Lázaro (1990), citado por el mismo autor, ha proporcionado las que, a su juicio, constituyen las notas fundamentales del concepto de evaluación y que serían las siguientes:

1. La evaluación se puede aplicar sobre cualquier hecho;
2. La evaluación incluye en su propia entidad cuatro fases de realización, que se producen de forma secuencial:

- 2.1. Recoger y sistematizar información;

2.2. Valorar la información obtenida conforme algún tipo de referencia previamente establecida;

2.3. Tomar decisiones encaminadas a mejorar los aspectos negativos encontrados; y

2.4. Poner en marcha acciones de seguimiento de las intervenciones programadas.

Según Valdés (2000), evaluar es proceder a conocer una realidad pasada, en su máxima extensión, destacando los conflictos en las condiciones y acciones realizadas, avanzando en hipótesis de mejora y sobre todo, a partir del conjunto de datos e informes más fundamentados, con la máxima intervención de los participantes, emitir un juicio sobre la amplitud, evolución y complejidad de la tarea.

La evaluación es un concepto que se extiende a todos los campos de acción humana, incluyendo aquellos en donde los planificadores y su quehacer, se constituyen en el objeto mismo de evaluación; es el caso de la práctica pedagógica a nivel de educación superior. En este último, la evaluación docente se constituye en una de las principales herramientas a la hora de diseñar estrategias encaminadas al mejoramiento de la calidad de la educación.

Según Valdés (2000), la evaluación del desempeño profesional del docente es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad. Evaluar al profesorado no es proyectar en él las deficiencias o razonables limitaciones del sistema educativo, sino

es asumir un nuevo estilo, clima y horizonte de reflexión compartida para optimizar y posibilitar espacios reales de desarrollo profesional de los docentes, de generación de culturas innovadoras en los centros.

Evaluar docentes universitarios, pero más aún las estrategias que a partir de ella se puedan generar a fin de mejorar la calidad, se constituye en una manera de asegurar la formación de los futuros profesionales en cuanto a idoneidad, praxis, teoría y ética de las disciplinas. Pero también es una oportunidad para el docente y para la institución en la cual se desempeña, ya que garantiza un alto nivel de competitividad dentro del mercado educativo y el ámbito investigativo.

“La finalidad fundamental de la evaluación del profesor es la mejora de la calidad de la enseñanza e incide en la mejora del centro educativo en particular y del sistema educativo en general” (Villa, 1996. p.107)

Siguiendo este aspecto, Valdés (2000), postula como funciones que debiera cumplir un proceso de evaluación del desempeño profesional del docente:

1. Función de diagnóstico: la evaluación profesoral debe caracterizar el desempeño del maestro en un periodo determinado, debe constituirse en síntesis de sus principales aciertos y desaciertos, de modo que le sirva para la derivación de acciones de capacitación y superación que ayuden a la erradicación de sus imperfecciones.

2. Función instructiva: el proceso de evaluación en sí mismo, debe producir una síntesis de los indicadores del desempeño del maestro. Por lo tanto, los actores involucrados en dicho proceso, se instruyen, aprenden del mismo e incorporan una nueva experiencia de aprendizaje laboral.

3. Función educativa: existe una importante relación entre los resultados de evaluación profesoral, las motivaciones y actitudes de los docentes hacia el trabajo. A partir de que el maestro conoce con precisión cómo es percibido su trabajo por otras personas vinculadas a su ejercicio docente, puede trazarse una estrategia para erradicar las insuficiencias a él señaladas.

4. Función desarrolladora: esta función se cumple principalmente cuando como resultado del proceso evaluativo, se incrementa la madurez del evaluado y consecuentemente la capacidad de auto evaluación crítica y permanente de su desempeño. El carácter desarrollador de la evaluación del maestro se cumple también, cuando la misma contiene juicios sobre lo que debe lograr el docente para perfeccionar su trabajo futuro, sus características personales y para mejorar sus resultados.

Ahora bien, la evaluación docente se replantea constantemente, lo cual significa que no es una aproximación nueva a la cualificación del personal docente; es decir, tiene un referente en la historia en cuanto a objetivos, procedimientos y resultados. Es pertinente ahora, revisar esta historia en lo relacionado a procedimientos de evaluación utilizados; lo que en lo que sigue del presente texto se denominará tendencias en evaluación docente.

Las tendencias en evaluación docente responden no a reglas generales bajo parámetros jurídicos, sino a las necesidades puntuales de las instituciones educativas, ya que debido a la evolución misma del proceso pedagógico, las tendencias en evaluación han cambiado. Esto confirma que la evaluación de los docentes no es algo que venga a ser novedoso o revolucionario en nuestros días, ya que la historia

antigua nos muestra que Sócrates, filósofo griego, fue juzgado y condenado por ser considerado como mal maestro, al enseñar a sus discípulos el ateísmo.

En el medioevo, la rigurosidad de los maestros (como por ejemplo el famoso Nicolás de Maquiavelo) garantizaba la permanencia de los estados soberanos. Grandes enseñanzas eran evaluadas y pagadas con favores tales que quienes dedicados a la enseñanza cumplían su cometido de mantener el orden feudal, eran premiados con fama, poder y gloria.

La práctica de escoger maestros desde el renacimiento, sobretodo en el campo de las artes, era encomendada a quienes tenían fama de buenos artistas; es decir, evaluados por su virtud. Y con muchos más ejemplos muestra la historia sobre la manera de evaluar al maestro.

Lo anterior sirve para dilucidar que las tendencias sobre lo que comporta la evaluación han mostrado que mantener un isomorfismo entre la escala y la realidad docente, es tarea que compromete el ser mismo del ejercicio pedagógico, y que por tanto, es el pedagogo quien está llamado en virtud de su propio ejercicio a contribuir positivamente con su propia evaluación. Esta tendencia en la evaluación de los docentes aboga por una responsabilidad intrínseca en el hecho de educar y compromete la ética de los implicados en el proceso.

Siguiendo a Valdés (2000), las tendencias generales en evaluación docente que se han venido trabajando se describen de la siguiente manera.

1. Evaluación basada en las capacidades frente a aquella basada en el rendimiento: esta tendencia en evaluación hace énfasis en aquellas capacidades del maestro que favorecerían un rendimiento eficaz, más que el rendimiento del docente

en sí mismo. Como resultado de ésta se obtiene una evaluación centrada en el docente y no en los resultados de los estudiantes.

2. Evaluaciones subjetivas frente a evaluaciones objetivas: esta contraposición deriva directamente del carácter subjetivo atribuido a la enseñanza, en cuanto no se limita a la simple aplicación de técnicas y procedimientos frente a situaciones que se tornan predecibles. Se propende entonces por un sistema de evaluación que reconozca tanto la subjetividad como la objetividad.

3. Evaluación formativa frente a evaluación sumativa: esta dicotomía se relaciona fundamentalmente con los propósitos y el manejo de los resultados que arrojen los procesos evaluativos (Nieto, 1996. p.8). A la evaluación sumativa interesan solo los resultados para calificar al evaluado y tiene las siguientes características: evalúa un programa en cuanto secuencia de acciones ya realizadas; es realizada por una persona externa al programa; se realiza cuando el programa ha finalizado y; se extiende al conjunto de pasos o secuencias incluidos en el programa (Batanaz, 1996. p.66). Según Nieto (1996) la evaluación formativa centra su interés en la incidencia de los resultados de la evaluación sobre los procesos ulteriores con el fin de mejorarlos (p.9). Batanaz (1996), caracteriza los procesos de evaluación formativa determinando que se efectúan a lo largo del proceso de realización de las sucesivas secuencias del programa; los realizan quienes participan en su puesta en práctica; se diseñan durante el proceso de elaboración de la prueba y; se ocupan de detalles y no del conjunto de secuencias con vistas a su mejora. (p.66)

Más específicamente y entrando ya en modelos particulares de evaluación docente se encuentran los siguientes:

1. Modelo centrado en el perfil del maestro: este modelo consiste en evaluar el desempeño de un docente de acuerdo a su grado de concordancia con los rasgos y características, según un perfil previamente determinado de lo que constituye un profesor ideal (Valdés, 2000). Estas características se pueden establecer elaborando un perfil de las percepciones que tienen diferentes grupos vinculados al ejercicio docente sobre lo que es un buen profesor o a partir de observaciones directas e indirectas, que permitan destacar rasgos importantes de los profesores que están relacionados con los logros de sus alumnos.

Según el mismo autor, este modelo tiene algunas deficiencias, en cuanto “establece el perfil de un profesor inexistente y cuyas características son prácticamente imposibles de inculcar a futuros maestros, ya que muchas de ellas se refieren a rasgos de carácter difícilmente enseñables mediante la capacitación”

2. Modelo centrado en los resultados obtenidos: la principal característica de este modelo consiste en evaluar el desempeño docente mediante la comprobación de los aprendizajes o resultados alcanzados por sus estudiantes; sostiene que, para evaluar a los maestros, el criterio que hay que usar no es el de poner la atención en lo que hace éste, sino mirar lo que acontece a los alumnos como consecuencia de lo que el profesor hace. Según Valdés (2000), con el establecimiento de este criterio como fuente esencial de información para la evaluación del docente, se corre el riesgo de descuidar aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, que son en última instancia los que determinan la calidad de los productos de la educación. Otro aspecto que se presta a crítica dentro de este modelo es el hecho de que sea el maestro quien deba asumir toda la responsabilidad del éxito o fracaso de sus estudiantes, es preciso

indicar que en cualquiera de los casos existen variables intervinientes que pueden no estar bajo el control del profesor.

3. Modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula: este modelo propone hacer la evaluación de la eficacia docente identificando aquellos comportamientos del profesor que se consideran relacionados con los logros de los estudiantes. Dichos comportamientos se relacionan, fundamentalmente, con la capacidad del docente para crear un ambiente favorable para el aprendizaje en el aula. Este modelo ha predominado desde la década de los años sesenta, empleando pautas de observación, tablas de interacción o diferentes escalas de medida del comportamiento docente. Según Valdés (2000), esta forma de evaluación ha recibido una crítica fundamentalmente referida a la persona que realiza la evaluación. Se objeta que los registros obedecen a la concepción que los observadores sostienen sobre lo que es una enseñanza efectiva y que se demuestra por los estándares que sustentan para cada hecho observado. La subjetividad del observador entra fácilmente en juego y posibilita que se gratifique o perjudique a los observados por razones ajenas a la efectividad docente, sino más bien por su simpatía o antipatía hacia ellos.

4. Modelo de la práctica reflexiva: consiste en una reflexión supervisada. Se trata de una evaluación para la mejora del personal académico y no de control para motivo de despidos o promoción. El modelo se fundamenta en una concepción de la enseñanza como una secuencia de episodios de encontrar y resolver problemas, en la cual las capacidades de los profesores crecen continuamente mientras enfrentan, definen y resuelven problemas prácticos a lo que Schon (1987), citado por Valdés (2000) llama reflexión en la acción y que requiere de una reflexión sobre la acción o

evaluación después del hecho para ver los éxitos, los fracasos y las cosas que se podrían haber hecho de otra manera. En la ejecución de este modelo se contemplan tres etapas: observación y registro anecdótico de la actividad; una conversación reflexiva con la persona que se observa para comentar lo observado y en la que se hacen preguntas encaminadas a descubrir significatividad y la coherencia de la práctica observada y; una etapa de seguimiento de los temas tratados en la segunda etapa y de ser necesario, se hace una nueva observación y un nuevo registro. Este modelo requiere de la existencia de un sistema de supervisión, con personas y tiempos destinados a ello.

Tres modelos en evaluación de docentes son descritos por Chacón, Chitiva, Moncada, Murcia y Parra (2000) de la siguiente manera:

1. Evaluación como proceso interno: Centrado principalmente en la auto evaluación. Tiene como propósito que la persona auto perfeccione sus actuaciones. Propende por la auto perfección autónoma del docente. A este tipo de evaluación responden los modelos de Shulman, Kolb, Devey, Van Manen y Smith (s.f.), los cuales buscan que la evaluación cumpla el papel de transformar el quehacer del docente.

2. Evaluación como proceso externo: Es realizada desde fuera y se intenta alcanzar un nivel de generalización. De esta concepción surge el modelo del plan Eva, que se propone realizar un estudio valorativo de los recursos humanos dentro de un contexto de satisfacción laboral.

3. Evaluación sistemática: Es una evaluación directamente relacionada con el contexto natural y real en el cual está el docente, cuyo propósito es valorar la calidad y los logros obtenidos durante el proceso, como base para una posterior toma

de decisiones de mejoramiento del personal implicado y del entorno social en el que se desenvuelve. Surgen los modelos de Stufflebeam y Shinkfiel (1985)

Otros modelos de evaluación de docentes son descritos por Llanera (1991) de la siguiente manera:

1. El modelo de Laforcade (1974), encaminado a evaluar:
 - 1.1. Programación del contenido disciplinario y desarrollo del curso.
 - 1.2. Actuación del profesor.
 - 1.3. Rendimiento logrado por el estudiante.
2. Modelo de Rosales (1977), encaminado a evaluar:
 - 2.1. Desarrollo social y emocional del estudiante.
 - 2.2. Adquisición de conocimientos.
 - 2.3. Utilización y renovación metodológica y de materiales educativos.
 - 2.4. Cooperación con adultos dentro y fuera del centro educativo.
 - 2.5. Desarrollo y perfeccionamiento personal.
3. Modelo de Barrón (1981), encaminado a evaluar:
 - 3.1. Preparación profesional (currículo, actualización, perfeccionamiento)
 - 3.2. Función docente (programación, técnica y procedimiento)
 - 3.3. Relación docente-estudiante
4. Modelo de Mager (1971), encaminado a evaluar:
 - 4.1. Proceso
 - 4.2. Resultado
5. Modelo de Quezada (1983), encaminado a evaluar:
 - 5.1. Preparación.

5.2. Efectos de su acción.

Estos aspectos evaluados por este modelo implica considerar :

5.3 Preparación de los docentes: incluye básicamente tres dimensiones, la formación disciplinaria, profesional y pedagógica. La formación disciplinaria se relaciona con los estudios profesionales y de actualización que realiza el docente respecto a su área de formación. La profesional está referida al desempeño de actividades diferentes a la docencia, vinculadas a su área de formación. La pedagógica se refiere al dominio, por parte del profesor, de métodos y técnicas de enseñanza; diseño y empleo de materiales didácticos y en general, todas aquellas acciones que vinculan al profesor con los estudiantes en su proceso de formación.

5.4 Impacto de la labor docente en los estudiantes: abarca lo relativo a la información que sobre la materia obtienen los estudiantes como producto del trabajo docente, y por otra, la formación de hábitos, actitudes y habilidades incluidas en el currículo.

5.5 Trabajo del docente en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje: incluye tanto las actividades que lleva a cabo el docente dentro del salón de clases como todas aquellas que efectivamente desarrolla el profesor para la preparación y evaluación de su labor, el apoyo y asesoría “extraclase” a los estudiantes, la recuperación de su práctica docente y profesional y la vinculación con otros profesores para el desarrollo de trabajos de orden académico que enriquezcan las actividades educativas.

Estos son los modelos que se han venido aplicando en la evaluación docente y que responden a un cambio en las necesidades de evaluación misma. Dentro de cada

modelo los instrumentos para evaluar son variados y responden a los objetivos y factores del modelo particular.

Según Monedero (1998) la evaluación que realiza un alumno o profesor sobre su propio trabajo o actividad, sus conocimientos o habilidades, o sobre los cambios acaecidos en sí mismo es la auto evaluación. Representa una máxima subjetividad por cuanto el sujeto evaluado se convierte en “juez y parte” de los juicios y valoraciones emitidos. Sin embargo, confiere a estos una especial sensibilidad –permite la introducción de datos e información difíciles de ponderar y transmitir- que ningún otro instrumento o modalidad de evaluación posee. Además la auto evaluación permite corregir determinados sesgos introducidos por los propios instrumentos de valoración, o por los que se deben a las expectativas creadas por el mismo evaluador (p. 43).

Este mismo autor plantea que la auto-evaluación tiene como finalidad “que el sujeto auto evaluado tome conciencia de sus propios aciertos o fracasos de acuerdo a los esfuerzos desarrollados para que le sirvan de auto regulación y acabe siendo el responsable de su propia educación” (p. 44)

Kell (1997) por su parte argumenta que “la auto evaluación puede ser parte vital de la apreciación de personas, particularmente si la motivación primaria del proceso es el mejoramiento de estas personas y del grupo de trabajo o programa en el cual laboran” Casanova (1997) aporta otra definición de auto-evaluación: “...La auto evaluación continua que realice el profesor de su actividad en el aula y en el centro constituye un elemento imprescindible para mejorar paulatinamente los procesos educativos, ya que sin esa reflexión fallan los datos básicos para tomar decisiones correctas y oportunas” (p. 86)

Sin embargo la auto-evaluación enfrenta inconvenientes que son descritos por Barber (1990) citado por Nieto (1996) de la siguiente manera:

1. Ausencia de objetividad
2. Carencia de precisión y fiabilidad, no es una medida significativa de competencia o de ejecución (performance)
3. Los individuos tienden a verse a sí mismos como eficientes y la evaluación honrada y objetiva es difícil, algunos la consideran imposible.
4. La evaluación puede resultar una forma de auto justificación (una persona incompetente puede no comprender que él o ella está actuando a un nivel insatisfactorio)
5. Los profesores mediocres tienden a ser menos precisos en la auto evaluación que los superiores.
6. Una tendencia a depender del experto o asesor, cuando se usa, lleva a que éste conduzca la evaluación.
7. El potencial inherente de auto incriminación de toda evaluación se puede hacer realidad si los resultados se utilizan con finalidad sumativa (para conceder ventajas, sobre sueldos, promoción, cese, etc.)
8. Dificultad de cuantificar en este tipo de evaluación.
9. Existe una tendencia a focalizar aspectos cosméticos cuando se usan videos más que a atender a asuntos importantes. (p.85)

La heteroevaluación según Monedero (1998) “es la evaluación realizada por una o más personas acerca de otra persona, grupo, actividad, resultado etc. Más objetiva que la anterior por cuanto el observador está situado en una posición más distante del objeto de evaluación, lo que le confiere otra perspectiva.” (p. 46)

Según Casanova (1997) “la heteroevaluación consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su rendimiento, etc.” Continúa la autora diciendo que “es un proceso importante dentro de la enseñanza, rico por los datos y posibilidades que ofrece y complejo por las dificultades que supone el enjuiciar las actuaciones de otras personas” (p. 89)

Durante mucho tiempo el principal objetivo de la evaluación de la enseñanza ha sido el estudio de las tareas docentes realizadas dentro del aula, tanto a través de observaciones externas como de las propias opiniones y percepciones de profesores y alumnos. La tradición y el prestigio de esta línea de trabajo obedecen a varias razones. En primer lugar, ofrece una alternativa de investigación empírica y contrastable a la vieja concepción del docente como depositario de un conjunto de rasgos ideales (vocación, empatía, liderazgo,...) que, aún siendo deseables en sí mismos, no siempre podían ser adecuadamente medidos ni, lo que es más difícil e importante, explicados y modificados (Cohen, 1981; Feldman, 1989, citados por Santos, 2000).

En segundo lugar, esta perspectiva es valiosa porque sitúa al profesor en la acción, de forma que permite soslayar también las críticas referidas a cierta concepción unilateral de la enseñanza, que no sólo reducía el papel del estudiante al de un mero receptor pasivo, sino que, además, eliminaba como fuentes importantes de explicación tanto las condiciones materiales y temporales del aula, cuanto las características individuales y sociales del alumnado (Struthers y Perry, 1993, citados por Santos, 2000).

La tercera razón se refiere a la aportación de conceptos e instrumentos que son operativos y manejables, permitiendo realizar evaluaciones válidas y fiables del

desempeño del profesor en el aula (Husbands y Fosh, 1993, citados por Santos, 2000).

Sin embargo, si se limitara exclusivamente a este nivel de estudio, la calidad de la evaluación se vería resentida, ya que se obviaría el análisis del trabajo docente que no es directamente visible en clase, haciendo referencia a las tareas de planificación, organización y coordinación de la docencia.

Si bien estos tipos de evaluación son apropiados al contexto y a la ideología donde se aplican, está limitando el foco de atención a aquello meramente observable y en cuyo caso se hace a un lado la observación detallada del manejo de los sistemas subyacentes que posibilitan el proceso pedagógico, dado que no se está considerando el sesgo que las particularidades de los entes evaluadores podrían originar en el proceso de evaluación docente.

La apropiación de estos sistemas subyacentes habla acerca de la capacidad del docente para extrapolar sus conocimientos teóricos a los diferentes contextos culturales y disciplinares en los que se llegare a desenvolver.

Esto último es lo que Rodríguez (2001) atribuye como competencia; aspecto que se está constituyendo en objeto de evaluación; en el caso de la docencia, trascendiendo los eventos observables en el aula, para entrar a considerar más detalladamente aquello que hace posible el buen funcionamiento y desempeño de un profesional en el ámbito educativo.

Así, al intentar redefinir qué se debe evaluar, se utilizan conceptos acordes con las concepciones pedagógicas y psicológicas contemporáneas.

Los aportes conceptuales de la Psicología Cognitiva y de la Psicología Cultural, permiten la generación de un nuevo contexto teórico en el cual se tiende a

abandonar la noción de inteligencia como rasgo innato individual que conducía la discusión hacia el problema de los dones o aptitudes.

Así por ejemplo, la línea de Vigotsky (1926) sostiene que las funciones superiores de la mente que pretende estudiar la Psicología Cognitiva son el resultado de una génesis sociocultural; es decir, se generan y desarrollan en el ser social del ser humano, de ahí la importancia del contexto en el que éste se desenvuelva. Desde el mismo marco de la Psicología Cognitiva, Vasco (1995) considera que tanto desde el punto de vista psicométrico como neurológico, epistemológico y antropológico cultural, las conceptualizaciones tradicionales de lo que es la inteligencia han ido perdiendo terreno; la tendencia es más hacia medidas por perfiles; perfiles que han de considerarse dentro de un contexto o campo determinado. Así mismo, Gardner (1983) en “Los marcos de la mente” desarrolla un proyecto encaminado a investigar cómo se aprecia, cómo se caracteriza, cómo se detecta y cómo se desarrolla en la distintas culturas lo que en cada una de ellas se considera como comportamiento inteligente. De allí, la necesidad de sustituir “la Inteligencia” por “las inteligencias” enmarcadas dentro de un contexto sociocultural específico.

En la aproximación que hace Geertz (1997) para relacionar el desarrollo de la cultura y la evolución de la mente, se considera que “la mente es un término que denota una clase de habilidades, propensiones, facultades, tendencias, hábitos; no es una acción ni una cosa; es un sistema organizado de disposiciones que encuentra su manifestación en algunas acciones y en algunas cosas” (p. 63)

Frente a la misma relación que estableciera Geertz (1997), Ryle (1949) anotaba, “ la declaración de que la mente es su propio lugar, como algunos teóricos podrían afirmar, no escrita, pues la mente no es ni siquiera un lugar metafórico. Por

el contrario, el tablero de ajedrez, el estrado, el escritorio del estudioso, el banco del juez, el asiento del camionero, el estudio y el campo de fútbol están entre sus lugares” (Geertz, 1997. p. 60)

En este nuevo contexto la Psicología Contemporánea se interesa más por la naturaleza de la mente; la actividad intelectual y su relación con el contexto y; el papel del lenguaje (Torrado, 1998. p. 25)

De esta manera, la actividad intelectual aparece como inseparable del contexto mismo de la tarea y; siguiendo a Geertz (1997), el pensamiento humano se considera primordialmente un acto público desarrollado con referencia a los materiales objetivos de la cultura común y que sólo secundariamente es un cuestión íntima, privada (p. 82)

Lo anterior conduce a reconocer que las diferencias entre los individuos o entre grupos no se explican por la ausencia o presencia de tal o cual habilidad o competencia, sino por la puesta en escena de procedimientos y estrategias en un contexto particular.

De ahí, la incorporación del término competencia, que si bien tiene antecedentes filosóficos en Kant, Kunt y Colorón; y fuera utilizado por Chomsky a finales de los años cincuenta, apenas viene a ser retomado cuatro décadas más tarde. Chomsky (1983) utiliza la noción de competencia para explicar el carácter creativo o generativo del lenguaje y dar cuenta de la extraordinaria facilidad con la que el niño se apropia del tema lingüístico; y la caracteriza, diciendo que:

Es específica –la competencia- de dominio, es decir, se aplica a un área de actividad particular; por lo cual, una competencia no puede derivar de otras de

naturaleza diferente; se expresa en un “saber hacer” o saber cómo, es un conocimiento implícito en la actuación misma o que “se usa” aún cuando no se pueda dar cuenta de él por no ser accesible a la conciencia y; no es producto de un aprendizaje en sentido estricto (citado por Torrado, 1998. p. 39)

Las competencias no se refieren a un aprendizaje, derivado totalmente de la experiencia, sino a reglas abstractas inferidas y construidas a partir de esquemas de procesamiento, posiblemente innatos, que restringen y canalizan la actividad cognitiva (Torrado, 1998. p. 41)

Según Román y Diez (1988), citado por esta misma autora, el concepto de competencia, más allá de Chomsky, no se reduce a aspectos intelectuales o formales, sino que incorpora la idea de características personales (conocimientos, destrezas y actitudes) que producen resultados adaptativos en ambientes significativos (p.42)

Según Santos (2000), las competencias se refieren a los comportamientos que se llevan a cabo cuando se ponen en práctica los conocimientos, aptitudes y rasgos de personalidad. Partiendo de la premisa que no hay un acuerdo unánime sobre el significado del concepto de competencia, Boyatzis (1982), citado por Santos (2000) afirma que una competencia es una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con un desempeño bueno o excelente en un puesto de trabajo concreto y en una organización concreta.

Villegas (2000), citado por este mismo autor, en su compilación señala que una competencia es una característica personal (conocimiento, destreza, habilidad, actitud, rasgo de personalidad, motivación, etc.); que conduce a un rendimiento superior en el trabajo.

“La competencia es un “saber hacer” o conocimiento implícito en un campo del actuar humano, una acción situada que se define en relación con determinados instrumentos mediadores” (Hernández, Rocha y Verano, 1998)

La competencia es entendida como “saber hacer” en un contexto, es decir, el conjunto de acciones que se realizan en un contexto particular y que cumplen con las exigencias específicas del mismo (Ministerio de Educación Nacional e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 1999)

Según Corpi (2000), el concepto de competencia en educación debe entenderse como la articulación entre “saber” y “saber hacer” de manera eficaz y eficiente, es decir, el desarrollo de conocimientos vinculado al de capacidades, habilidades, actitudes, aptitudes y valores que permiten a la persona resolver problemas, tomar decisiones y afrontar el contexto social con liderazgo y vocación de servicio.

El Instituto Nacional de empleo del Ministerio de trabajo y asuntos sociales de España (INEM) (1995), conceptualiza la competencia como aquello que define el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en ella. Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber-hacer. El concepto de competencia engloba no sólo las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional, sino también un conjunto de comportamientos, facultad de análisis, toma de decisiones, transmisión de información, etc., considerados necesarios para el pleno desempeño de la ocupación.

Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1993), la competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el

desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también –y en gran medida- mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo. Es la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente por poseer las calificaciones requeridas para ello.

Gonczi y Athanasou (1996), definen la competencia como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas. Es una compleja combinación de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones.

En el mundo de lo académico y profesional, la competencia está ligada al dominio o comprensión genuina de conceptos y habilidades en un campo disciplinar o profesional y a la capacidad de aplicar ese saber a nuevas situaciones. Cada disciplina posee sus propias formas de comprensión; y su dominio es el que permite establecer las diferencias entre expertos y novatos (Torrado, 1998. p. 43)

Así, las competencias no se pueden entender aisladamente del contexto en el que se presentan y será este último el que habrá de determinar cuál competencia, de qué tipo y cómo ha de implementarse frente a determinada situación.

Esto implica la existencia de diversas competencias, cuya aplicación responde a las demandas del medio.

Según Mitrani, Dalziel y Suárez (1992), citados por Santos (2000), al ser características personales, las competencias se dividen en cinco grupos:

1. Motivos: referidos a las necesidades o formas de pensar que impulsan u orientan la conducta de una persona;

2. Rasgos de personalidad: como predisposición general a comportarse o reaccionar de un modo determinado:

3. Actitudes y valores: referidos a lo que la persona piensa, valora, hace, está interesada en hacer, etc.;

4. Conocimientos: referidos a las ciencias así como las relaciones interpersonales que posee una persona;

5. Aptitudes y habilidades: como capacidad de la persona para llevar a cabo cierto tipo de actividad.

Las competencias, entendidas como aquellas acciones que expresan el desempeño del hombre en su interacción con contextos socio-culturales y disciplinares específicos, están vinculadas esencialmente con el lenguaje en la medida en que éste es concebido como una experiencia a través de la cual se determinan los modos en que el hombre se relaciona y construye la realidad.

Y así entendidas, las competencias, según Hernández y cols (1998) se clasificarían y caracterizarían de la siguiente manera:

1. Competencia comunicativa: que va más allá de la competencia lingüística que plantea Chomsky como la capacidad innata – no como connatural al hombre, sino como adquisición y desarrollo – que posee todo hablante para apropiarse de las reglas gramaticales universales indispensables para la comunicación; y va más allá en cuanto la competencia comunicativa requiere de una comprensión de los significados en el contexto, mientras que la competencia lingüística parte del supuesto de que el sentido o significado de las palabras y expresiones no se da propiamente en

situaciones interpersonales específicas, sino que es determinado por reglas pre establecidas que no dependen de los cambios en un contexto determinado.

La competencia comunicativa es entendida por Lomas, Osoro y Tuson (1993) como el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo – lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos- que el hablante, oyente, escritor, lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido. Hace referencia entonces al poder que tiene un hablante para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significativos.

2. Competencia interpretativa: o competencia hermenéutica hace referencia a los actos que una persona realiza a fin de comprender los diversos contextos de significación, cualquiera que sea su naturaleza (sociales, científicos, artísticos, etc). Así, la interpretación se vincula particularmente a la comprensión, esto es, la constitución de los diversos sentidos vigentes en tales contextos. Este sentido develado no ha de ser el propuesto por el autor o emisor, sino que ha de ser una construcción en la que se involucren las dos partes. La postura y propósito del autor o emisor es el comienzo o punto de partida para la construcción del sentido; no es el sentido en sí mismo.

3. Competencia argumentativa o ética: hace referencia a las acciones a través de las cuales los seres humanos amplían o restringen las posibilidades de expresión del otro. Expresiones que no han de limitarse a opiniones ni a consideraciones textuales de reflexiones teóricas precedentes. Es un proceso que parte de acciones interpretativas encaminadas a dar razón y explicación de las afirmaciones y propuestas que se hacen, respetando la pertinencia y coherencia ligadas al lenguaje y

al momento en que se da la explicación o se hace la afirmación. La comunicación argumentativa parte de la apertura de cada quien a las pretensiones de verdad, comprensión, sinceridad y rectitud del interlocutor; del reconocimiento del otro como sujeto capaz de dar razón de sus actos.

4. Competencia propositiva o estética: hace referencia a la posibilidad de crear y transformar significaciones en un contexto no necesariamente artístico. Se caracteriza por la formulación o producción de un nuevo sentido, no literal al texto, sino como producto de acciones de análisis, confrontación y refutación frente a un texto; y por ende, esta competencia se fundamenta en las tres anteriores. “La competencia propositiva es igualmente un saber hacer que permite la creación de significados nuevos” (Hernández y cols, 1998) y no se limita solo a los significados, involucra también técnicas, procedimientos y estructuras en un contexto particular; bien creadas o bien transformadas. Estas acciones se fundamentan en la interacción del sujeto en y con el contexto, así como en la significación que para el primero tuviese este último.

Partiendo de aquella definición que conceptualiza las competencias en función de un buen desempeño, el Assessment center de actual human resources (2001), establece como competencias esenciales las siguientes.

1. Tolerancia al estrés, entendida como el mantenimiento firme del carácter bajo presión y/o oposición. Se traduce en respuestas controladas en situaciones de estrés.

2. Flexibilidad, como la capacidad para modificar el comportamiento propio (es decir, adoptar un tipo diferente de enfoque) con el objetivo de alcanzar una meta.

3. Adaptabilidad, como la capacidad para permanecer eficaz dentro de un entorno cambiante, como a la hora de enfrentarse con nuevas tareas, responsabilidades o personas.

4. Tenacidad, como la capacidad para perseverar en un asunto o problema hasta que éste quede resuelto o hasta comprobar que el objetivo no es alcanzable en un periodo razonable.

5. Independencia, entendida como la actuación basada en las propias convicciones y no en el deseo de agradar a terceros. Disposición para poner en duda un clima de opinión o una línea de acción.

6. Integridad, referida a la capacidad para mantenerse dentro de las normas sociales, organizacionales y éticas dentro las actividades relacionadas con el trabajo.

7. Meticulosidad, relacionada con la resolución total de una tarea o asunto hasta el final y en todas las áreas que envuelva, independientemente de su significado.

8. Planificación y Organización, entendida como la capacidad para establecer eficazmente un orden apropiado de actuación personal o para terceros con el objetivo de alcanzar una meta.

9. Habilidad de control, vinculada al reconocimiento de la necesidad de control y del mantenimiento de éste sobre métodos, personas y asuntos; implica la toma decisiones que aseguren este control.

10. Delegación, conceptualizada como la distribución eficaz de la toma de decisiones y de otras responsabilidades hacia el subordinado más adecuado.

11. Liderazgo, entendido como la utilización de los rasgos y métodos interpersonales más apropiados para guiar a individuos o grupos hacia la consecución de un objetivo.

12. Desarrollo de subordinados, relacionado con el desarrollo de las habilidades y aptitudes de subordinados mediante la realización de actividades relacionadas con trabajos actuales y futuros.

13. Sensibilidad organizacional, referida a la capacidad para percibir el impacto y las implicaciones de decisiones y actividades en otras partes de la empresa.

14. Capacidad crítica, vinculada con la habilidad para la evaluación de datos y líneas de actuación, así como para tomar decisiones lógicas de una manera imparcial y desde un punto de vista racional.

15. Análisis de problemas, conceptualizado como la eficacia a la hora de identificar un problema, buscar datos pertinentes al respecto, reconocer la información relevante y encontrar las posibles causas del mismo.

16. Capacidad de decisión, entendida como la agudeza para tomar decisiones, afirmar opiniones, tomar parte en algo o comprometerse en un asunto o tarea personalmente.

17. Creatividad, como la capacidad para proponer soluciones imaginativas en situaciones de negocios. Innovación. Capacidad para identificar alternativas radicales en contraposición con los métodos y enfoques tradicionales.

18. Análisis numérico, referido a la capacidad para analizar, organizar y presentar datos numéricos, por ejemplo, datos financieros y estadísticos.

19. Espíritu comercial, entendido como la capacidad para entender aquellos puntos claves del negocio que afectan a la rentabilidad y al crecimiento de una empresa y actuar de manera pertinente para maximizar el éxito.

20. Asunción de riesgos, referido al emprendimiento de acciones que envuelvan un riesgo deliberado con el objeto de lograr un beneficio o una ventaja importante.

21. Escucha, entendida como la capacidad para identificar la información importante de una comunicación oral. Las preguntas y las reacciones en general demuestran una escucha "activa".

22. Comunicación oral persuasiva, relacionada con la capacidad para expresar ideas o hechos claramente y de una manera persuasiva. Convencer a los otros del punto de vista propio.

23. Comunicación escrita, referida a la capacidad para redactar las ideas claramente y de forma gramaticalmente correcta, de manera que sean entendidas sin lugar a dudas.

24. Sensibilidad interpersonal, relacionada al conocimiento de los otros, del ambiente y de la influencia personal que se ejerce sobre ellos. Las acciones indican la consideración por los sentimientos y necesidades de los otros.

25. Impacto, que se traduce en causar buena impresión en los otros y mantener esa impresión a lo largo del tiempo.

26. Sociabilidad, como la capacidad para relacionarse fácilmente con otras personas, siendo locuaz, abierto y participativo.

27. Trabajo en equipo, definido operacionalmente como la disposición para participar como miembro totalmente integrado en un equipo del cual no se tiene por

qué ser necesariamente el jefe; colaborador eficaz incluso cuando el equipo se encuentra trabajando en algo que no está directamente relacionado con intereses personales.

28. Iniciativa, conceptualizada como la influencia activa en los acontecimientos en lugar de aceptación pasiva de los mismos, visión de oportunidades en ellos. Es una condición fundamental que da lugar a la acción.

29. Resistencia, referida a la capacidad para mantenerse eficaz en situaciones de decepción y/o rechazo.

30. Energía, entendida como la capacidad para crear y mantener un nivel de actividad indicado. Muestra el control, la resistencia y la capacidad de trabajar con responsabilidad y compromiso frente al quehacer particular.

31. Niveles de trabajo, relacionados con el establecimiento de grandes metas o modelos de conducta para uno mismo, para los otros y para la empresa.

32. Compromiso, referido a la acción de creer en el propio trabajo o rol y su valor dentro de la empresa, se traduce en un refuerzo extra para la compañía aunque no siempre sea en beneficio propio.

33. Auto-motivación, se traduce en la importancia de trabajar para conseguir una satisfacción personal y se formaliza como una necesidad alta de alcanzar un objetivo con éxito.

34. Atención al cliente, relacionado con el hecho de satisfacer las expectativas del cliente, demostrando un compromiso total en la identificación de cualquier problema y proporcionando las soluciones más idóneas para satisfacer sus necesidades.

Desde esta misma definición de competencias, la Asociación Española de Dirección de Personal (2000), propone las siguientes competencias que han de ser evaluadas y desarrolladas para incrementar el desempeño en una tarea específica.

1. Innovación / Creatividad, evidente en la generación de ideas innovadoras que permitan mejorar procesos, productos y servicios; buscar nuevas ideas de una amplia variedad de fuentes; aportar soluciones originales a los problemas y adoptar nuevas perspectivas y asumir riesgos en su planificación.

2. Orientación a resultados/logro, referido al cumplimiento preciso de los objetivos establecidos, tomando decisiones y solucionando problemas con los recursos asignados; hallarse orientado hacia los resultados y poseer una motivación alta para cumplir sus objetivos y sus exigencias. No dudar para afrontar objetivos desafiantes y en asumir riesgos calculados; recolectar la información necesaria para reducir la incertidumbre y descubrir formas más adecuadas de llevar a cabo las tareas en las que se encuentran implicados y aprender a mejorar su desempeño.

3. Gestión de personas, como la capacidad de comunicar, motivar y desarrollar equipos; buscar oportunidades de trabajo conjunto que favorezcan la cohesión y el espíritu de equipo; compartir con su equipo los retos a los que se enfrenta; estimular el trabajo en equipo y el análisis conjunto de los problemas; percibir los sentimientos y puntos de vista de los demás e interesarse activamente por ellos; darse cuenta de la necesidad de desarrollo de los colaboradores y ayudarles a fomentar sus habilidades.

4. Reacción según el contexto/ Flexibilidad, definido por acciones como convivir con comodidad en situaciones cambiantes y ambiguas, modificando sus

opiniones y adaptando su conducta de acuerdo con el nuevo contexto; manejar adecuadamente las múltiples demandas; reorganizar las prioridades y adaptarse rápidamente a los cambios, adaptando las respuestas y tácticas a las circunstancias cambiantes; implica tener una visión flexible de los acontecimientos.

5. Integridad, caracterizada por relaciones basadas en el comportamiento ético y la honestidad, proporcionando confianza a los demás a través de la honradez y la sinceridad; cumpliendo los compromisos y las promesas y responsabilizándose de los objetivos.

6. Trabajo en equipo, caracterizado por voluntad de cooperación, orientando los esfuerzos hacia resultados de grupo/equipo, aportando el esfuerzo requerido y transmitiendo la información deseada; colaborar y compartir planes, información y recursos; promover un clima de amistad y colaboración; buscar y alentar las oportunidades de colaboración y despertar la participación y el entusiasmo.

7. Ser catalizador del cambio; es decir, iniciar o controlar el cambio; reconocer la necesidad de cambiar y eliminar barreras; promover el cambio y conseguir que otros hagan lo mismo y modelar el cambio de los demás

8. Anticipación/Iniciativa, lo que implica mirar al futuro para anticipar oportunidades, tendencias o posibles resultados, planificando las acciones en consecuencia; estar dispuesto a aprovechar las oportunidades; perseguir los objetivos más allá de lo que se requiere o se espera; no dudar en obviar las rutinas habituales cuando sea necesario para llevar a cabo el trabajo; y movilizar a otros a emprender esfuerzos no acostumbrados.

9. Rigor, implicado en ser estricto frente a los compromisos adquiridos; al tratamiento y gestión de la información; en las propuestas; en el comportamiento, es

decir, el cumplimiento preciso de las instrucciones; en la evaluación de personas y en la operatividad, es decir, trabajar con orden y meticulosidad.

Específicamente, a nivel docente, en una revisión de la literatura generada con el propósito de profundizar sobre el ideal de los maestros a nivel latinoamericano, aparecen autores como Bralavsky (1999) quien enfatiza sobre la necesidad de plantear un derrotero a seguir en la construcción de un nuevo modelo pedagógico. En ese intento pone de manifiesto cinco competencias que a su juicio garantizan la mediación del conocimiento entre docentes y dicentes:

1. Competencias Pedagógico-didácticas: Son facilitadoras de procesos de aprendizaje cada vez más autónomos; los profesores deben saber conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear estrategias de intervención didáctica efectivas, incluidas entre ellas a las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones. Deben poseer criterios de selección de dichas estrategias para intervenir y acceder con efectividad en el proceso de aprendizaje y cumplir adecuadamente su carácter de mediadores o facilitadores de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

2. Competencias Institucionales: Favorecen en los maestros aquellas capacidades de articular lo macro con lo micro: lo que se dispone programar, implementar y evaluar desde la política educativa y el sistema educativo en general, con el nivel micro político, es decir, con lo que se desarrolla a nivel institución, aula, proyecto pedagógico, etc. y los espacios externos a la escuela. Al mismo tiempo, en cumplimiento de la autonomía institucional y el desarrollo creativo de las prácticas, favorecen el desarrollo de críticas de renovación de dichas políticas y establecen una

tensión productiva entre la autoafirmación, la autoexigencia y la demanda sobre los actores de todo el complejo sistema educativo.

3. Competencias Productivas: Tienen que ver con la capacidad de estar inmerso y abierto a los cambios que se suceden a gran velocidad de tal modo que, comprendiendo el mundo en el que viven y vivirán, puedan orientar y estimular los aprendizajes para el siglo XXI de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Permite superar la cultura endogámica que tiende a veces a caracterizar a las instituciones educativas y ampliar su horizonte cultural, interactuando con otras instituciones y ámbitos siguiendo más efectivamente el ritmo de los cambios en el mundo.

4. Competencias Interactivas: Están destinadas a estimular la capacidad de comunicarse y entenderse con el otro (todos los actores de la institución educativa) conociendo y aceptando la cultura de los niños y de los jóvenes, las peculiaridades de las comunidades, las formas de funcionamiento de la sociedad civil y su relación con el Estado. Favorecen ejercer la tolerancia, la convivencia y la cooperación entre comunidades y personas diferentes.

5. Competencia Especificadora: Junto a la importancia que tiene hoy en día el dominio de la especialización para enfrentar mejor algunas necesidades y el volumen de conocimientos propios del fin de siglo, las nuevas concepciones profesionales en todos los campos proponen los trabajos interdisciplinarios, el trabajo en equipo, la responsabilidad compartida, los proyectos colaborativos de aprendizaje para acceder a un tipo de trabajo interdisciplinario permitiendo a la especialidad a entrar en relaciones específicas con otras cuestiones, entornos, disciplinas o medios profesionales.

En Brasil, la Secretaría de Formación Media y Tecnológica (SEMTEC) (2000) hace una propuesta de un sistema para la certificación profesional basada en competencias cuyos objetivos se orientan a evaluar y certificar competencias construidas por los individuos independientemente de los medios a través de los cuales fueron constituidas y; estimular el desarrollo educativo, el mejoramiento de los niveles de aprendizaje y el reconocimiento profesional.

En Colombia, la universidad Católica de Manizales (2001) postula como competencias fundamentales de los docentes las siguientes:

1. Competencias cognoscitivas, entendidas como la capacidad de comprender con sentido crítico las implicaciones didácticas de las teorías y los modelos de aprendizaje en las prácticas evaluativas; la capacidad de problematizar las prácticas evaluativas con sentido pedagógico al interior del aula; capacidad de recontextualizar y reconceptualizar las prácticas evaluativas.

2. Competencias axiológicas, referidas a la capacidad de obrar con creciente capacidad de autonomía y de responsabilidad personal y social; de generar relaciones intra e interpersonales plurales, con sentido crítico, argumentativo y propositivo; de pensar y actuar con sentido colectivo y de liderazgo compartido en el campo de la innovación en evaluación pedagógica.

3. Competencias praxeológicas, referidas a la capacidad de actuar crítica y propositivamente frente a las demandas evaluativas en el ámbito pedagógico; para diseñar y validar proyectos en evaluación pedagógica con sentido propositivo, ético y transformador; de comunicar los saberes evaluativos-pedagógicos, en los grupos e instituciones.

El Ministerio de Educación Nacional, la Secretaría de Educación del departamento de Antioquia y la Asociación Nacional de Escuelas Normales (1996), plantean como competencias docentes las siguientes:

1. El maestro debe saber lo que enseña, pues el criterio sobre el conocimiento de una disciplina se reconoce cada vez más en la formación y desempeño del maestro.

Desde este primer postulado se desprenden otros tres consecuentes:

1.1 El maestro debe conocer la historia de su propia disciplina. Este conocimiento le brinda al educador una perspectiva de su área que lo protege de la tentación de pensar que posee toda la verdad y porque le permite acceder al carácter inacabado de todo conocimiento humano.

1.2 El maestro debe saber fundamentar epistemológicamente su disciplina, lo que le facilitará abandonar posiciones dogmáticas que la complejidad de los saberes hoy en día difícilmente permiten.

1.3 El maestro debe poder relacionar su disciplina con las demás y éstas con la vida, pues sólo así podrá superar el conformarse con un conocimiento puntual así este sea minucioso porque el mundo actual exige un conocimiento intensivo y universal.

2. El maestro debe saber y conocer a quien enseña lo que implica fundamentalmente reconocer al otro como un constructor de conocimientos, para lo cual:

2.1 El maestro debe conocer el estado evolutivo de sus estudiantes, especialmente si desea hacerse inteligible para sus estudiantes conociendo sus formas de pensar, de sentir y de actuar.

2.2 El maestro debe conocer los saberes previos de sus estudiantes, recuperando las propias respuestas de los estudiantes ante la realidad y establecer un diálogo a partir de dichos saberes previos y una relación pedagógica fundamentalmente dialógica, reconociendo y valorando el saber de cada quien para avanzar en el logro de construcciones nuevas y validadas.

2.3 El maestro deberá conocer el contexto emocional, cultural, social y familiar de sus estudiantes en cuanto las condiciones afectivas y socioculturales inciden en los procesos de aprendizaje y al conocerlas él podrá asegurar mejores resultados y favorecer el establecimiento de vínculos esencialmente comunicativos.

3. El maestro debe saber cómo enseña: desde el respeto a las peculiaridades de cada disciplina y en razón de lo cual:

3.1 El maestro debe conocer las implicaciones didácticas de la naturaleza epistemológica de su disciplina para distinguir con claridad las diversas formas de conocer a fin de clarificar las estrategias didácticas a utilizar.

3.2 El maestro debe conjugar los elementos anteriores en un diálogo socrático que active el proceso de desarrollo de sus estudiantes, generando desequilibrios cognoscitivos para provocar la construcción de cada vez más complejos sistemas de conocimientos.

4. El maestro debe saber para qué enseña, sabiendo responder sobre el sentido personal y social de su práctica pedagógica.

5. El maestro debe saber por qué enseña, debe tener vocación: la pedagogía no sólo es la disciplina fundante de su profesión sino que forma parte de su personal proyecto de vida y no es ajena a sus afectos.

6. El maestro debe estar siempre actualizado en pedagogía y en los saberes que enseña para responder al carácter inacabado, cambiante y en continuo crecimiento del saber pedagógico y del disciplinar.

7. El maestro debe saber producir conocimiento pedagógico y disciplinar como una forma de apropiarse y reconstruir permanentemente su profesión a partir de la relación educativa.

8. El maestro tiene que ser competente en el manejo de diversos medios de información y comunicación para potencializar desde el uso de las tecnologías el desarrollo de didácticas, estrategias y metodologías de gestión de información y de generación de conocimientos.

La corporación universitaria Minuto de Dios (2001), muestra un ideario de lo que se necesita en un docente universitario con respecto a sus competencias:

1. Conocimiento adecuado y maduro de sí mismo reconociendo y aceptando sus potencialidades y limitaciones.

2. Un manejo consciente de sus relaciones con otros en el respeto por la diferencia y la pluralidad.

3. Un manejo adecuado de los recursos expresivos provenientes del lenguaje y de los medios tecnológicos de los que dispone.

4. Capacidad para observar los procesos educativos y para determinar los aspectos que intervienen en ellos.

5. La disposición para trabajar en grupo y valorar la socialización desde la lectura de la realidad observada.

6. El hábito de consultar la bibliografía pertinente a las necesidades detectadas.
7. Talento para valorar las diversas teorías pedagógicas y didácticas.
8. Habilidad para argumentar y contra argumentar sus posturas pedagógicas.
9. La adopción de posturas críticas que le permitan elaborar propuestas educativas coherentes.
10. La adquisición de suficientes elementos teóricos y metodológicos para configurar su propio modelo pedagógico.
11. El interés por organizar círculos de trabajo.
12. Habilidad para gestionar proyectos pedagógicos y culturales en el contexto de su práctica docente y comunitaria.
13. Habilidad para relacionar su área de énfasis en el desarrollo social de la comunidad respectiva.
14. Capacidad para intervenir socialmente y contribuir a la transformación de la comunidad.
15. Un manejo conceptual que le permita hacer de su práctica educativa una constante investigación.
16. Experiencia para proponer cambios pedagógicos, metodológicos y didácticos en el campo de la enseñanza de su énfasis.
17. Disposición para ser un creativo permanente de su práctica pedagógica y su desarrollo personal.
18. Conocimiento y capacidades adecuadas para tener una visión crítica de su práctica docente.

19. Capacidad para integrar la formación pedagógica recibida con su disciplina específica.

20. Maestría para ser crítico con respecto a la función de la pedagogía en el desarrollo de la sociedad y la cultura (p.121).

Según Garzón (2000) las competencias a nivel docente se agrupan de la siguiente manera:

1. Competencias referidas a la planificación integral.
2. Competencias referidas a la implementación de la docencia.
3. Competencias referidas a la orientación y formación integral de los estudiantes. (p. 312)

En las competencias referidas a la planificación integral, el docente debe estar en capacidad para investigar los requerimientos de su comunidad; conocer costumbres, lenguaje y materiales de su campo; uso en su docencia de casos reales de su comunidad; identificar tendencias en su campo profesional; conocer sus dominios y limitaciones personales; conocer las competencias mínimas de los estudiantes; describir los patrones de rendimiento en el campo de su competencia; comprender datos estadísticos e información técnica; especificar necesidades de recursos humanos en términos de objetivos de aprendizaje; actualizarse en los avances científicos y tecnológicos; analizar y discutir con colegas y expertos el tema de su especialidad y; realizar búsquedas bibliográficas y referenciales.

En las competencias referidas a la implementación de la docencia, el docente debe estar en capacidad de conducir y coordinar actividades de grupo; coordinar prácticas y trabajo en terreno; dirigir experiencias de laboratorio; comunicar información en forma confiable y amena; motivar el aprendizaje en los estudiantes en relación a su especialidad y su campo profesional; reforzar y alentar el aprendizaje de estímulos positivos; preocuparse por los estudiantes de ritmo lento de aprendizaje; ocuparse de los estudiantes de ritmo rápido de aprendizaje; asignar tareas o trabajos grupales e individuales en forma adecuada; medir el grado de aprendizaje de sus estudiantes y calificarlos; llevar el control del avance en el aprendizaje; facilitar la auto evaluación; proveer bibliografía suficiente y pertinente; analizar resultados de las mediciones en el aprendizaje de sus estudiantes y; supervisar las actividades que realizan sus monitores.

En las competencias referidas a la orientación y formación integral de los estudiantes, el docente debe estar capacitado para evaluar el proceso docente en su globalidad; criticar y aceptar críticas; conocer su propia posición teórica tanto en su especialidad como en lo pedagógico; analizar la coherencia de su actividad docente con los criterios institucionales; promover y dignificar la profesión para la cual se están preparando los estudiantes; promover la investigación, el desarrollo y el avance teórico práctico en su especialidad; apoyar a otros docentes con opiniones pertinentes en su especialidad; participar en la definición de perfiles profesionales; apoyar a los estudiantes en la búsqueda de empleo o de autogestión; orientar a los estudiantes para resolver problemas de orientación o emocionales que interfieren en su aprendizaje; mantener buena relación e interacción con sus estudiantes; promover la autonomía y capacidad de aprender de sus estudiantes; promover la ética profesional en sus

estudiantes; estimular el espíritu de justicia y solidaridad social; estar abierto a consultas individuales; comprender intereses, motivaciones, cultura y lenguaje de sus estudiantes; estimular el espíritu de superación en los estudiantes y; promover hábitos de estudio adecuados a la profesión.

Estas aproximaciones teóricas se encaminan de una u otra forma a responder a la necesidad de un nuevo docente que fue conceptualizado por Forero, Jaramillo, Pinilla, Vera, Zambrano y Zapata (1995) como un excelso conocedor del proceso de constitución del ser humano, un avisado intérprete del contexto socio político donde tiene ocurrencia la construcción del sujeto y sus competencias; un dominador de la educación, la pedagogía y la didáctica; un investigador y un profundo conocedor del saber por enseñar; un enseñante que disponga de tiempo para debatir con sus colegas, participar en el desarrollo profesional e investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Esta visión hace énfasis en un docente “que habrá de desarrollar la educabilidad (disposición para la formación de la persona a partir de potenciales inherentes a ella) si domina el proceso de constitución científica o disciplinaria del saber que enseña; si tiene altas competencias en lectura y escritura de la lengua materna y de una lengua extranjera, haciéndolas pertinentes al saber por enseñar; si posee capacidad para ubicar, acceder y usar la información acumulada en libros, revistas científicas, bases de datos y redes, con referencia al saber por enseñar”

A la luz de estas definiciones y de la caracterización de los tipos de competencias que los diferentes autores hacen, y de las nuevas perspectivas en

Psicología Cognitiva y Psicología Cultural, el impacto del concepto competencia como “característica personal” a evaluar, es apenas inferible.

“Es importante la evaluación por competencias en la medida en que responde a la problemática generalizada de la irrupción de las nuevas expresiones culturales y sociales” (Hernández y cols, 1998) el objeto de evaluación de cualquier proceso no ha de ser un “algo” desarticulado y alejado del contexto disciplinar particular con todas sus implicaciones y del contexto cotidiano.

Según Rodríguez (2001) la evaluación por competencias indaga sobre cómo la persona utiliza conocimientos en diversos contextos; es decir, no se propone medir la información o los conocimientos que se poseen, sino qué se sabe en determinadas situaciones.

Por tanto, ha de ser una evaluación individualizada pues las competencias, o mejor, el desarrollo y desempeño de estas es personal; no determinada por el tiempo, es decir, es un proceso continuo, pues las competencias en esencia no cambian, se desarrollan; y se caracterizan por tener definidos unos objetivos que se constituirán en parámetros de contraste de los resultados.

A nivel docente, Santos (2000) considera que una evaluación por competencias ha de ser integral, permanente, participativa, dual y contextual. Integral porque evalúa competencias y estas se integran a las dimensiones del conocimiento del saber, saber hacer y ser, es decir, se evalúa al docente en su integridad. Permanente porque así se garantiza la identificación de los problemas y dificultades durante el proceso mismo. En este aspecto, la evaluación debe servir al docente para hacer las correcciones y modificaciones necesarias para contribuir al logro del objetivo de dicho proceso evaluativo. Es participativa en cuanto integra a los

diferentes agentes educativos que están directamente vinculados al proceso. Es dual ya que combina los diversos procesos y los complementa: la formación filosófica, conceptual, objetivos instruccionales; y la práctica en el aula. Es contextual pues la evaluación no puede estar desprovista del contexto en el que se da la enseñanza-aprendizaje. Es el contexto el que permite una interpretación más adecuada de los resultados y orienta y justifica las decisiones post-evaluativas.

Así caracterizada la evaluación docente por competencias, este mismo autor establece como funciones de dicho proceso las siguientes:

1. Retroalimentación: la evaluación debe dar información a los docentes y estudiantes sobre las características, avances, logros y dificultades por las que se atraviesa en el proceso.

2. Reforzamiento: la evaluación debe influir positivamente en la motivación del docente y ayudar a evocar, aplicar y transferir sus conocimientos.

3. Toma de decisiones: la información obtenida de la evaluación docente por competencias debe servir como elemento de juicio para tomar decisiones orientadas a optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. Autoconciencia: la evaluación docente debe generar un aprendizaje fundamental para el docente; la autorregulación, que se desarrolla a partir de la conciencia que éste tenga de qué es lo que enseña, cómo lo hace, qué logra enseñar y qué dificultades tiene en ese proceso.

5. Favorecer la comprensión de la práctica docente en el conjunto de la Universidad y en sus diferentes contextos particulares.

6. Incrementar la calidad docente desde las estrategias de mejoramiento que del proceso de evaluación se desprendan.

7. Favorecer el interés, la participación y la apropiación del profesorado, individual e institucionalmente en los procesos de evaluación docente.

8. Profundidad y rigor; es decir, detectar cada vez con mayor profundidad y rigor las necesidades de desarrollar la docencia en cada contexto con niveles de calidad aceptables.

9. Identificar las necesidades de formación del profesorado y ofrecer las estrategias más adecuadas para su satisfacción.

Desde esta perspectiva, la evaluación por competencias permite captar el proceso educativo en toda su dimensión social y en su contexto. A nivel docente, introduce nuevas perspectivas para concebir la planeación y organización de los procesos educativos, como para dar cuenta de sus resultados o impacto. (Cerdeña, 2000)

En el contexto Universidad de La Sabana, “mediante la investigación y la docencia, la Universidad se proyecta, con vocación de servicio, en los distintos sectores de la sociedad” (Universidad de La Sabana, 1999) Por esta razón, y como consecuencia de los principios doctrinales que iluminan las labores al interior de la Universidad, el docente debe tener un alto sentido de pertenencia con la Institución y debe identificarse con la concepción antropológica y la finalidad de la Universidad. Además, esta última vela por la atención y formación de los profesores, al entender que ellos son el centro mismo de la vida universitaria, lo permanente en ella y cuyo trabajo deberá crear la impronta que permita a la Universidad cumplir con su misión. La Universidad se esfuerza por centrarse en los profesores y propiciar la formación humanística, científica, técnica, artística y pedagógica de los mismos.

La Universidad de La Sabana es una institución inspirada en el sentido cristiano del mundo, del hombre y de la vida por tal motivo el docente debe buscar la perfección en su trabajo profesional, amar la libertad y educar para que esta se ejercite de modo responsable (Universidad de La Sabana, 2001). Es importante tener en cuenta que para la Universidad de La Sabana el docente debe prepararse mediante el estudio permanente, para servir a los demás con la calidad de su trabajo, estimular el espíritu de convivencia, responsabilidad social y ayudar a vivir la fraternidad cristiana a todos los hombres. Servirá también a los alumnos procurando crear escuela entre ellos, para despertarles intereses científicos, abrirles horizontes y formarlos integralmente (Universidad de La Sabana, 2001). El docente de la Universidad de La Sabana se dedicará a la formación de los futuros profesionales del país mediante una vocación identificada y un ejercicio profesional que reúnan las más altas virtudes y valores fundamentales para la estructuración integral de la población docente.

Relacionado con la forma de ejercer la docencia, realizar investigación y la proyección social de la Universidad, Amaya (2002) estipula las siguientes características curriculares fundamentales para los programas de pregrado, las cuales orientan el ser del docente y la proyección de la población docente en cuanto propenden por:

1. Propiciar la formación integral del estudiante, lo cual demanda la comprensión del estudiante como ser libre y espiritual, cognoscente, socio afectivo, ético y estético.
2. Hacer de la docencia, la investigación y la proyección social escenarios pedagógicos; estas son actividades que constituyen entre otras las funciones docentes

que adquieren sentido en la interacción docente-estudiante en cuanto se tornan escenarios en los cuales se intercambian y organizan conocimientos.

3. Promover el trabajo personal y activo del estudiante: en este aspecto, las prácticas pedagógicas deben contribuir a potenciar en el estudiante la capacidad de pensar, conocer y obrar. Para facilitar el trabajo activo de los estudiantes se recurre al uso de diferentes medios de información y de comunicación.

4. La pertinencia social y profesional, considerando las transformaciones y avances de los saberes y prácticas involucradas en el ejercicio profesional.

5. Ser flexibles, esenciales y significativos; flexibles en cuanto tengan apertura permanente al cambio y a la innovación, respondiendo a la dinámica de las ciencias; los ambientes, modalidades y estrategias pedagógicas; las aspiraciones de los estudiantes; las necesidades del entorno social y; el uso de nuevas tecnologías relacionadas con la información. Esenciales y significativos en cuanto induzcan a asumir actitudes investigativas tanto por parte del docente como del estudiante.

6. La integración e interdisciplinariedad, buscando la coherencia entre propósitos, perfiles, contenidos, prácticas pedagógicas y formas de evaluación, así como la generación de espacios donde concurren profesionales de diferentes disciplinas, favoreciendo el trabajo interdisciplinario.

Tres características saltan a la vista para empezar a identificar la concepción que la Universidad de La Sabana tiene acerca de lo que deben ser sus profesores: el manejo que a nivel científico tenga de su ciencia específica, la formación y posición humanística de los profesores que se fundamenta en la Misión misma de la Universidad y, capacidad pedagógica que facilite el proceso de la docencia

universitaria. “...en nuestra Universidad un profesor excelente debe ser necesariamente un excelente docente, es decir, un excelente conductor de discípulos, un excelente formador, a la par que un excelente académico” (Universidad de La Sabana 2001) De hecho, la Universidad de La Sabana está empeñada en lograr la excelencia con cada uno de sus docentes, para lo cual existe un Plan de Desarrollo con proyección de nueve años, 1998 – 2007, en donde el desempeño profesional de los docentes juega un papel fundamental porque con este se pretende que los profesores:

1. Cuenten con una formación humanística que se integre con su disciplina de manera efectiva, y en consecuencia, que actúen con una clara visión antropológica.
2. Estén dotados de una formación pedagógica tal que les permita desarrollar los procesos de enseñanza adecuados a la población universitaria con respecto a la madurez humana e intelectual.
3. Manejen eficazmente, mediante la pedagogía, su saber.
4. Adquieran un adecuado conocimiento de las condiciones personales, familiares y sociales en las que transcurren las vidas de los alumnos.
5. Se integren a participar del proceso de bilingüismo que vive la Universidad.
6. Incorporen los adelantos tecnológicos en su quehacer docente e investigativo.

Estas pretensiones dejan entrever el ideal de profesor, es por esta razón que se constituyen en factores críticos a la hora de evaluar la labor pedagógica de los profesores de esta Institución, al mismo tiempo que orientan las características que en el ámbito de lo práctico, lo teórico y lo personal se quiere presenten los profesores.

En el Proyecto Educativo Institucional la Universidad de La Sabana (2001), atendiendo a su visión, y en relación con la docencia se propone:

1. Desarrollar la capacidad de integrar los distintos niveles de conocimiento, en profesores y alumnos, teniendo como modelo la unidad de lo real.
2. Garantizar la rigurosa conservación, transmisión y ampliación del conocimiento, y el permanente desarrollo de los hábitos y habilidades encaminados al incremento del saber teórico, práctico, técnico y estético.
3. Buscar que la comunidad de profesores, provista de las más altas titulaciones posibles, sea objeto de una formación y actualización permanente y que logre integrar los conocimientos propios de sus ciencias en una amplia visión cristiana del hombre y del mundo.

Es importante destacar que para la Universidad de La Sabana, el docente se constituye en centro de sus acciones formadoras. Y la anterior afirmación no sería incoherente con los intereses de la Institución ya que son los docentes el cuerpo permanente y fundamental de la acción pedagógica. La Universidad se esmera por tener la más alta calidad en cuanto a los docentes ya que son ellos los encargados de llevar a cabo la Misión Institucional y de ahí, ha de derivar un gran interés por la evaluación de los docentes y del proceso pedagógico.

Con el fin de garantizar la calidad del cuerpo docente, la Universidad de La Sabana desarrolla y promueve programas de formación permanente, así como implementa procesos de evaluación del desempeño docente. Estos procesos evaluativos están institucionalmente definidos para los profesores de planta. Para la evaluación de los docentes catedráticos se realizan procesos cuyo carácter no es institucional. Así, la inexistencia de instrumentos institucionales para la evaluación

de docentes de cátedra se constituye en la razón por la cual se ha determinado como muestra participante los catedráticos de la facultad.

Hoy día es posible reconocer que las competencias se convierten en un paradigma para sustentar y orientar los procesos educativos y las prácticas pedagógicas. De ahí, la necesidad de diseñar instrumentos y programas de evaluación docente por competencias, porque responde a las tendencias y conceptos actuales que se ligan al contexto y porque se constituyen en el fundamento para el diseño de estrategias de mejoramiento del ejercicio docente, de la calidad de la educación y del sistema educativo en general.

En estos términos, se plantean como objetivos de este proyecto los siguientes:

Objetivo General:

Construir y validar estadísticamente un instrumento de medición, con el fin de aportar herramientas válidas de evaluación de las competencias pedagógicas de los catedráticos de la facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana.

Objetivos específicos:

1. Determinar las competencias que se evaluarán mediante una revisión y construcción teórica con el fin de sustentar conceptualmente el instrumento de medición.
2. Elaborar los ítems que evalúen dichas competencias, con el fin de diseñar el formato inicial de evaluación.

3. Establecer la validez de contenido del instrumento a través de un juicio de expertos.
4. Establecer la validez de constructo de los instrumentos mediante el procedimiento de consistencia utilizando la prueba chi cuadrado de independencia.
5. Elaborar el formato final de evaluación, con el fin de que se constituya en una herramienta válida para evaluar el personal docente de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana.

A la luz del marco conceptual, de los objetivos planteados y de las políticas de la Universidad de la Sabana y de la Facultad de Psicología en cuanto al ejercicio y ser del docente; se plantean y definen operacionalmente las siguientes competencias pedagógicas como factores a evaluar, entendiendo competencia como la articulación entre saber y saber hacer de manera eficaz y eficiente, es decir, el desarrollo de conocimientos vinculado al de capacidades, habilidades, actitudes, aptitudes y valores que permiten a la persona resolver problemas, tomar decisiones y afrontar el contexto social con liderazgo y vocación de servicio (Corpi, 2000); y, siguiendo la clasificación hecha por Bralavsky que se encuentra contextualizada en ámbitos educativos (1999):

1. Competencias pedagógico-didácticas, entendidas como conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores del docente que favorecen su posicionamiento como facilitador de los procesos de aprendizaje, cada vez más autónomos por parte de los estudiantes. Implica que el docente:

- 1.1. Conoce los modelos pedagógicos y se apropia de uno de ellos para orientar su práctica docente.

1.2. Selecciona y/o adecua las estrategias didácticas teniendo en cuenta la naturaleza epistemológica de la disciplina en general y los saberes en particular.

1.3. Está actualizado en pedagogía y en los saberes que enseña.

1.4. Reconstruye permanentemente su profesión a través de la construcción de conocimiento, a partir de la relación educativa.

1.5. Conoce, maneja y promueve el uso de medios tecnológicos de información y comunicación como herramientas didácticas, de gestión de información y generación de conocimientos.

2. Competencias institucionales, entendidas como conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores del docente que favorecen el ajuste de la práctica docente a los requerimientos de la institución y a las necesidades de la comunidad a la que se orienta. En este sentido, el docente debe:

2.1. Conocer y apropiarse de los principios, políticas y valores de la institución educativa a la cual se vincula.

2.2. Conocer a quién enseña; es decir, el estado evolutivo de los estudiantes, sus formas de pensar, sentir y actuar; sus saberes previos; y, su contexto emocional, cultural, social y familiar.

2.3. Indagar o investigar sobre los requerimientos de la comunidad a la que se dirige.

2.4. Consultar la bibliografía pertinente a las necesidades detectadas.

2.5. Evaluar constantemente su práctica docente a la luz de los requerimientos de la institución educativa a la que pertenece; es decir, analizar la coherencia de su actividad docente con los criterios institucionales.

2.6. Participar en la definición de perfiles profesionales.

3. Competencias productivas, referidas a conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores del docente que le permitan estar inmerso en un ambiente en constante cambio y estar abierto al mismo. Le hace posible ampliar su horizonte cultural mediante la interacción con otras instituciones. El docente debe:

3.1. Adaptarse; es decir, permanecer eficaz dentro de un entorno cambiante y al enfrentar nuevas tareas o responsabilidades.

3.2. Estar dispuesto para ser creativo permanente en su práctica pedagógica y su desarrollo personal.

3.3. Identificar tendencias en su campo profesional y actualizarse en los avances científicos y tecnológicos.

3.4. Promover la investigación, el desarrollo y el avance teórico práctico en su especialidad.

3.5. Adoptar posturas críticas que le permitan elaborar propuestas educativas coherentes.

3.6. Gestionar proyectos pedagógicos y culturales en el contexto de su práctica docente y comunitaria.

4. Competencias interactivas, referidas a conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores del docente que permitan el establecimiento, fortalecimiento y productividad de relaciones interpersonales. Se relaciona fundamentalmente con la posesión de una cultura y la aceptación de otras;

fundamentadas estas acciones en el lenguaje. En relación con este factor, el docente ha de:

4.1. Manejar sus relaciones interpersonales fundamentándose en el respeto por la diferencia y la pluralidad, así como en el adecuado uso de los recursos expresivos provenientes del lenguaje.

4.2. Argumentar y contra argumentar sus posturas pedagógicas y disciplinares.

4.3. Comunicarse por escrito; esto es, redactar ideas claramente y de manera gramaticalmente correcta.

4.4. Comunicarse oralmente de manera clara y persuasiva.

4.5. Escuchar activamente; esto es, identificando la información importante de una comunicación oral y ser gestor de preguntas y reacciones frente a dicha información.

4.6. Tener sensibilidad interpersonal; es decir, mostrar interés por el conocimiento de otros, del ambiente y su influencia personal, así como la consideración por los sentimientos y necesidades de otros, para ponerse a su servicio.

5. Competencia especificadora, entendida como los conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores del docente que se orientan a responder a la necesidad y tendencia de trabajar interdisciplinariamente y las implicaciones que esta conlleva. Respecto a este factor, el docente debe:

5.1. Analizar, organizar, entender y presentar información mediante datos numéricos.

5.2. Estar dispuesto a trabajar en equipo; es decir, a participar como miembro de un equipo, independientemente de su posición dentro del mismo.

5.3. Relacionar su disciplina con otras y reconocer el aporte que aquellas podrían hacer a su especialidad.

5.4. Reconocer y respetar las distintas disciplinas a la luz de la naturaleza epistemológica de cada una de ellas.

5.5. Tomar en consideración las aproximaciones que las diferentes disciplinas pueden hacer a un problema planteado; lo que implica, estar abierto a dichas aproximaciones.

5.6. Analizar problemas de manera tal que pueda identificar la información relevante, datos pertinentes, plantear posibles causas, buscar un nivel comprensivo más que explicativo y postular algunas alternativas de solución.

Dado el contexto Universidad de La Sabana, su marco institucional y las políticas que rigen el ser del docente y de su actividad dentro de la institución, a cada tipo de competencia se otorga un valor porcentual de acuerdo a las prioridades que la institución tiene en cuanto al ser del profesional docente. La Universidad de La Sabana, como institución de educación superior, hace énfasis en un perfil de docente universitario en el que se destaque una formación humanística fundamentada en la misión misma de la Universidad; el manejo científico de su disciplina, así como el manejo de los adelantos tecnológicos en su quehacer docente e investigativo, el manejo eficaz mediante la pedagogía de su saber y; que adquiera un adecuado conocimiento de las condiciones personales, familiares y sociales en las que transcurren las vidas de sus estudiantes. Este perfil se hace explícito en el plan de

desarrollo de la Universidad programado hasta el año 2007, en el PEI y en el manual de pautas curriculares.

Estas características del perfil del docente universitario de la Universidad de La Sabana, corresponden de acuerdo a la operacionalización de competencias hecha previamente, a las competencias institucionales, productivas, pedagógico didácticas e interactivas.

A partir de esta caracterización de las políticas institucionales frente al perfil del docente universitario, la autora determina la siguiente ponderación de las competencias. Esta ponderación se verá reflejada en los instrumentos de medición.

TIPO DE COMPETENCIA	VALOR PORCENTUAL (%)
Pedagógico didácticas	20%
Institucionales	25%
Productivas	25%
Interactivas	20%
Especificadora	10%

Método

Tipo de estudio

Se enmarca dentro de una investigación metodológica. “La investigación metodológica se refiere a investigaciones controladas sobre la forma de obtener, organizar y analizar los datos. Los estudios metodológicos abordan el desarrollo, la validación y la evaluación de instrumentos o técnicas de investigación” (Polite y Hungler. 2000, p.274)

Participantes

La muestra tomada para la validación de los diferentes instrumentos en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana, estuvo conformada por 4 docentes que actuaron como jueces expertos para el establecimiento de validez de contenido, 15 docentes de cátedra de asignaturas de segundo a octavo semestre de Psicología para la aplicación piloto del instrumento de auto evaluación, 166 estudiantes que cursaban de segundo a octavo semestre de Psicología para el pilotaje del instrumento de heteroevaluación por estudiantes, 10 docentes para la aplicación piloto del instrumento de heteroevaluación por pares y 3 docentes para el pilotaje del instrumento de heteroevaluación por jefes inmediatos.

Para la selección de la muestra participante en el pilotaje, se realizó un muestreo aleatorio simple.

Instrumentos

Se elaboraron cuatro instrumentos que pretenden medir competencias pedagógicas desde dos perspectivas: auto evaluación; es decir, la evaluación que el docente hace de sí mismo frente a las competencias que cree poseer para un buen desempeño; y heteroevaluación; es decir, la evaluación que otras personas, relacionadas con él como docente, hacen de las competencias que posee para un buen desempeño. Esta última perspectiva incluye la evaluación por parte de estudiantes, pares (otros docentes) y jefes inmediatos.

Cada uno de los instrumentos está conformado por ítems con diferente alternativa de respuesta, entre los que se encuentran ítems de opción múltiple con

elección de una sola respuesta, ítems de ordenación o jerarquización, ítems en escala tipo de Likert e ítems de respuesta alterna.

Para la medición desde la perspectiva de auto evaluación, se diseñó un instrumento, constituido inicialmente por 47 ítems; 20 de respuesta alterna; 17 en escala Likert; 7 de selección múltiple con única respuesta y 3 de jerarquización. (Apéndice A)

El instrumento de heteroevaluación para estudiantes estuvo conformado inicialmente por 42 ítems: 23 de respuesta alterna y 19 en escala Likert. (Apéndice B)

El instrumento de heteroevaluación para pares estuvo constituido inicialmente por 36 ítems: 14 de respuesta alterna, 14 en escala Likert y 8 de selección múltiple con única respuesta. (Apéndice C)

El instrumento de heteroevaluación para jefes inmediatos, estuvo inicialmente conformado por 31 ítems; 15 de respuesta alterna y 16 en escala Likert. (Apéndice D)

Cada tipo de ítem tiene una puntuación particular (Apéndice E). Y cada ítem está diseñado para medir una competencia de las que se han definido como objeto de evaluación (Apéndice F).

La puntuación se estableció con base en la operacionalización de las variables y en el sentido en que se encuentran formulados los ítems (positivo o negativo), lo cual da lugar en cada instrumento a un puntaje parcial por tipo de competencia y uno global en términos de competencias pedagógicas. Para la obtención de un puntaje general de todos los instrumentos, se ponderan los puntajes totales de cada instrumento a partir de los siguientes valores porcentuales. Esta ponderación se hace, tomando en consideración que si se parte del concepto de competencia como saber

hacer en un contexto específico, es en la relación docente-estudiante donde más se van a ver reflejadas las competencias pedagógicas de los docentes.

PERSPECTIVA	VALOR PORCENTUAL (%)
Auto evaluación	35%
Heteroevaluación	
Estudiantes	30%
Pares	15%
Jefes inmediatos	20%

La presentación de los instrumentos definitivos se hará en el capítulo de resultados.

Procedimiento

El procedimiento se describe mediante las siguientes fases:

PRIMERA FASE: En esta fase se realizó la selección y delimitación del tema, así como la contextualización del mismo dentro de la institución educativa.

SEGUNDA FASE: Esta fase incluyó la realización de una revisión y construcción teórica del tema planteado y su adaptación al contexto institucional ; se realizó la determinación, ponderación y operacionalización de las competencias pedagógicas que se evaluaron dado el contexto Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana.

TERCERA FASE: En esta fase se determinó el tipo de estudio en el cual se enmarca el proyecto, se especificaron los participantes y los instrumentos que se utilizaron para el adecuado desarrollo de la investigación. .

CUARTA FASE: Esta fase incluyó la construcción de los instrumentos de medición: elaboración de los ítems que evaluarán las competencias determinadas de acuerdo al contexto; establecimiento de la escala de puntuación según el tipo de ítem y presentación de los formatos iniciales de evaluación.

QUINTA FASE: Validación de los instrumentos: Para establecer la validez de los instrumentos se realizaron dos procedimientos:

1. Determinación de la validez de contenido de los instrumentos a través de la evaluación de jueces expertos. (Apéndice G)

2. Validez de constructo, a través de la determinación de la consistencia interna de cada uno de los instrumentos, mediante la prueba chi cuadrado de independencia.

Para ello se realizó una aplicación piloto de cada uno de los instrumentos.

SEXTA FASE: Presentación de los formatos finales de los instrumentos de evaluación definitivos.

SEPTIMA FASE: Análisis y discusión de resultados.

Resultados

Se construyeron cuatro instrumentos que pretenden medir competencias pedagógicas de los catedráticos de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana, desde las perspectivas de auto evaluación y heteroevaluación. Cada uno de estos instrumentos estaba constituido por diferentes tipos de ítem orientados a medir

las competencias que se definieron como objeto de evaluación: Competencias Pedagógico-didácticas, Competencias institucionales, Competencias productivas, Competencias interactivas y Competencia especificadora.

Como resultado del establecimiento de la validez de contenido a través del juicio de expertos, los ítems fueron conservados, modificados o eliminados en cada uno de los instrumentos. Las observaciones generales a los ítems de cada instrumento fueron la base para realizar los ajustes necesarios. (Apéndice H)

A partir de el establecimiento de la validez de contenido y de la consistencia interna de cada uno de los instrumentos, mediante la prueba chi cuadrado de independencia, los resultados por instrumento se describen de la siguiente manera:

Instrumento de Auto evaluación:

El instrumento de auto evaluación, que inicialmente estaba constituido por 47 ítems, quedó conformado por 43: 18 de respuesta alterna, 15 en escala Likert, 7 de selección múltiple con única respuesta y 3 de jerarquización (Apéndice I).

Fue aplicado a 15 catedráticos de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana, responsables de asignaturas impartidas de segundo a octavo semestre. En un nivel de significación de 0.10, los ítems confiables fueron 6 y son los correspondientes a los número 9, 17, 18, 23, 24 y 40 del formato de auto evaluación.

Los resultados obtenidos en cuanto a consistencia interna se pueden apreciar en el Apéndice J.

Instrumento de heteroevaluación para estudiantes:

El instrumento de heteroevaluación para estudiantes no cambió en cuanto a la cantidad y tipo de ítems. (Apéndice K).

Fue aplicado a 166 estudiantes de segundo a octavo semestre de Psicología de la Universidad de La Sabana que cursaban las asignaturas impartidas por los catedráticos participantes. En un nivel de significación de 0.05, los ítems no confiables fueron 2 y son los correspondientes a los número 40 y 41 en el formato de estudiantes. No se tomó un nivel de significación de 0.10, por considerar que 40 ítems son suficientes para constituir el instrumento final.

Los resultados obtenidos en cuanto a consistencia interna se pueden apreciar en el Apéndice L.

Instrumento de heteroevaluación para pares:

El instrumento de heteroevaluación para pares, quedó conformado por la misma cantidad y tipo de ítems. (Apéndice M).

Fue aplicado a 10 docentes de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana. En un nivel de significación de 0.10, los ítems confiables fueron 12 y son los correspondientes a los número 4, 5, 7, 12, 13, 15, 18, 21, 24, 25, 32 y 36 en el formato para pares.

Los resultados obtenidos en cuanto a consistencia interna se pueden apreciar en el Apéndice N.

Instrumento de heteroevaluación para jefes inmediatos:

El instrumento de heteroevaluación para jefes inmediatos conservó la cantidad y tipo de ítems. (Apéndice O).

Fue aplicado a 3 docentes de la Facultad de Psicología que tenían a cargo la jefatura de las áreas a las cuales pertenecían los catedráticos participantes. En un

nivel de significación de 0.10, los ítems confiables fueron 5 y son los correspondientes a los número 9, 10, 13, 22 y 28 del formato para jefes.

Los resultados en cuanto a consistencia interna se pueden apreciar en el Apéndice P.

Como resultado principal se presenta:

1. El formato final de heteroevaluación para estudiantes (Apéndice Q), cuyos ítems se discriminan por tipo de competencia, tipo de ítem y sentido de formulación, en las siguientes tablas.
2. El formato de hoja de respuesta para el instrumento (Apéndice R) y;
3. La plantilla de corrección (Apéndice S).

Tabla 1

Formato final de estudiantes. Ítems de respuesta alterna por tipo de competencia y por sentido de formulación

Sentido de formulación	Positivo	Negativo
Competencias		
Pedagógico-didácticas	2, 7, 13, 18	
Institucionales	1, 4, 19, 20, 22	
Productivas	8, 12	9, 11, 15, 21, 23
Interactivas	6, 10, 16	14
Especificadora	3, 5	17

Tabla 2

Formato final de estudiantes. Ítems en escala tipo Likert por tipo de competencia y por sentido de formulación

Sentido de formulación	Positivo	Negativo
Competencias		
Pedagógico-didácticas	25, 28,	38
Institucionales	32, 34, 40	26, 29
Productivas	24, 27, 33	
Interactivas	30, 31, 35	36, 39
Especificadora		37

De los demás instrumentos, se presentan los ítems que resultaron confiables, discriminándolos por tipo de ítem, tipo de competencia evaluada y sentido de formulación.

Tabla 3

Formato de auto evaluación. Ítems de respuesta alterna confiables por tipo de competencia y sentido de formulación

Ítem	Competencia	Sentido de formulación
9. Asisto por lo menos una vez por año a seminarios, congresos, talleres, conferencias, simposios, etc., de actualización en pedagogía.	Pedagógico-didáctica	Positivo
17. Apoyo proyectos de investigación propuestos por los estudiantes.	Productiva	Positivo
18. Gestiono proyectos de investigación de alta relevancia social.	Productiva	Positivo

Tabla 4

Formato de auto evaluación. Ítems en escala tipo Likert confiables, por tipo de competencia y sentido de formulación

Ítem	Competencia	Sentido de formulación
23. Siento que mi orientación paradigmática en ocasiones me predispone frente a los desarrollos y postulados de otras orientaciones.	Especificadora	Negativo
24. El manejo que hago de ayudas audiovisuales optimiza el desarrollo y comprensión de los temas.	Pedagógico- didáctica.	Positivo

Tabla 5

Formato de auto evaluación. Ítems confiables de elección múltiple con única respuesta por competencia y sentido de formulación

Ítem	Competencia	Sentido de formulación
40. Participo de manera activa en las reuniones de área programadas por la facultad.	Especificadora	Positivo

Tabla 6

Formato de heteroevaluación para pares. Ítems de respuesta alterna confiables por competencia y sentido de formulación.

Ítem	Competencia	Sentido de formulación
4. Participa sus conocimiento de nuevas tecnologías a otros docentes.	Pedagógico- didáctica	Positivo
5. Usa Internet como medio de comunicación con otros docentes.	Productiva	Positivo
7. Participa activamente en la definición de perfiles profesionales.	Productiva	Positivo
12. Su posición teórica es un factor de discusión enriquecedora dentro del área.	Especificadora	positivo
13. Promueve la investigación junto con otros docentes del área.	Productiva	Positivo

Tabla 7

Formato de heteroevaluación para pares. Ítems confiables en escala tipo Likert por competencia y sentido de formulación.

Ítem	Competencia	Sentido de formulación
15. Es abierto a aportes de orientaciones epistemológicas diferentes a la suya.	Especificadora	Positivo
18. Frente a una nueva postura teórica sume una actitud crítica y reflexiva.	Especificadora	Positivo
21. Promueve la investigación dentro del área a la cual pertenece.	Productiva	Positivo
24. Sus planteamientos frente al perfil del Psicólogo se ajustan a las demandas profesionales y laborales.	Institucional	Positivo
25. Gestiona proyectos en la zona de influencia de la Universidad con alto impacto social.	Productiva	Positivo

Tabla 8

Formato de heteroevaluación para pares. Ítems confiables de elección múltiple con única respuesta por competencia y sentido de formulación

Ítem	Competencia	Sentido de formulación
32. Muestra interés por las opiniones de otras personas.	Interactiva	Positivo
36. Se muestra poco receptivo frente a los aportes de otras disciplinas.	Especificadora	Negativo

Tabla 9

Formato de heteroevaluación para jefes inmediatos. Ítems confiables de respuesta alterna por competencia y sentido de formulación

Ítem	Competencia	Sentido de formulación
9. Asiste a seminarios, cursos, talleres y otros eventos de actualización en pedagogía.	Pedagógico- didáctica	Positivo
10. Participa en la gestión de proyectos de interés para la Facultad en particular o la Universidad en general.	Productiva	Positivo
13. Frente a los problemas planteados, su participación se caracteriza por la claridad, pertinencia y capacidad para argumentar.	Productiva	Positivo

Tabla 10

Formato de heteroevaluación para jefes inmediatos. Ítems confiables en escala tipo Likert por competencia y sentido de formulación

Ítem	Competencia	Sentido de formulación
22. Participa activamente en la definición de perfiles profesionales.	Institucional	Positivo
28. Su posición teórica es un factor de discusión enriquecedor dentro del área.	Especificadora	Positivo

Adicionalmente, se hace la propuesta de un instrumento de heteroevaluación para pares que conjuga los ítems confiables de los formatos de auto evaluación y heteroevaluación para pares y jefes inmediatos (Apéndice T), la discriminación de los ítems de dicho formato por tipo de competencia (Apéndice U), el formato de hoja de respuestas (Apéndice V) y plantilla de corrección (Apéndice W); que junto con el instrumento final de estudiantes se puede constituir en una herramienta válida en los procesos de evaluación de docentes de la facultad y por ende, como contribución a los planes de mejoramiento de la misma.

Discusión

La realización de procesos evaluativos implica la participación de distintos agentes vinculados al “objeto” de evaluación. Esto conlleva a la obtención de diferentes puntos de vista frente a un mismo aspecto. Cada agente tiene una percepción diferente tanto de lo que se está evaluando como del proceso evaluativo en sí mismo.

La evaluación, desde una perspectiva tradicional y como lo definirían Walberg y Haertel (1990, citados por Batanaz, 1996 p. 64) como un examen cuidadoso y realizado con rigor, conlleva a pensar en un proceso de enjuiciamiento encaminado a buscar deficiencias y fallas, más que a un proceso participativo, donde evidentemente se buscan falencias pero no con el objetivo de sancionarlas, sino de mejorarlas oportunamente.

El concepto que cada persona vinculada a la evaluación tenga del proceso evaluativo en sí mismo, así como de sus condiciones y propósitos, habrá de influir notablemente en la postura de dicho agente frente al “objeto” a evaluar y frente al proceso de evaluación, bien facilitándolo o generando resistencia.

Además del concepto de evaluación, otro factor que influye en la respuesta de los agentes vinculados al proceso, es la perspectiva desde la cual se realiza la evaluación.

Así, desde una perspectiva de auto evaluación y como lo citara Barber (1990, citado por Nieto 1996, p. 85), los inconvenientes se relacionan con ausencia de objetividad, carencia de precisión y fiabilidad, así como una tendencia de los individuos a verse a sí mismos como personas eficientes.

Desde una perspectiva de heteroevaluación, la limitación más importante radica en como lo enunciara Casanova (1997), la dificultad que supone el enjuiciar las actuaciones de otras personas. Esta limitación parte, esencialmente del concepto de evaluación asumido por el agente evaluador.

La realización de la presente investigación permitió hacer evidente que en el contexto universitario y más precisamente en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana, se observa resistencia frente a la evaluación de docentes

especialmente en las perspectivas de auto evaluación, heteroevaluación para pares y para jefes inmediatos.

En cuanto a la validación de los instrumentos de evaluación, se obtuvo un formato de heteroevaluación por estudiantes y un formato de heteroevaluación por pares. Los ítems diseñados para abarcar las demás perspectivas de evaluación, aún cuando tuvieron cierto grado de consistencia, no fueron suficientes para que se constituyeran finalmente en un instrumento.

Este hallazgo se puede relacionar en un nivel explicativo con el tamaño de la muestra participante en la aplicación piloto de los instrumentos, así como con las limitaciones referidas al proceso evaluativo mismo.

Se hace preciso entonces, entrar a considerar la limitación que pudo implicar el tamaño de la muestra que participó en el pilotaje de los instrumentos de auto evaluación, heteroevaluación para pares y jefes inmediatos, así como las características de dicha muestra. En cuanto al tamaño, se trató de un grupo pequeño y homogéneo lo que posiblemente dificultó obtener un rango amplio de resultados y por ende, un índice de consistencia mayor en los ítems.

En cuanto a las características de la muestra, en la perspectiva de heteroevaluación para pares, se trató en su mayoría de docentes catedráticos, cuyo tiempo de asistencia a la Universidad es limitado, así como el contacto que se puede establecer con otros docentes de su área y de la facultad. Esto dificultó la evaluación por cuanto muchos aspectos que se querían evaluar, eran desconocidos por los docentes evaluadores.

Es probable que esta misma dificultad aplique para la heteroevaluación de jefes inmediatos, pero relacionada además con el tiempo de permanencia en su cargo de algunos catedráticos.

En la perspectiva de auto evaluación, se encontró que algunos aspectos que se pretendían medir, no se ajustaban a la población, debido probablemente a las condiciones de tiempo y función en las que se vinculan los docentes catedráticos de la Facultad. Como consecuencia no se evalúa si el docente tiene o no la competencia sino si el contexto le facilita la adquisición y desarrollo de competencias específicas.

Se resalta entonces la importancia que tiene el contexto en el que se desenvuelve un individuo para la adquisición y desarrollo de competencias específicas para dicho contexto. No se limitan –las competencias- al individuo, sino que abarcan el contexto y aún más, la interacción individuo-contexto.

“La competencia es un “saber hacer” en un contexto particular y que cumple con las exigencias específicas del mismo” (Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 1999)

Por esta razón, se hace preciso contextualizar institucionalmente los factores a evaluar, así como los instrumentos que para la evaluación se utilicen o para su efecto se diseñen.

Se requiere también generar estrategias que permitan replantear la evaluación en términos de procesos de continuo mejoramiento para disminuir la resistencia frente a los mismos y lograr mayor precisión, fiabilidad y objetividad en los resultados de las evaluaciones de docentes por parte de los diferentes agentes evaluadores.

Además de hacer evidente esta necesidad en cuanto a los procesos evaluativos de docentes, la realización de la presente investigación permitió:

1. Evidenciar la importancia que tiene el contexto en la adquisición y desarrollo de competencias específicas.
2. Reconocer la necesidad de implementar estrategias de evaluación del ejercicio docente que abarquen la perspectiva de los diferentes agentes involucrados en el proceso educativo de la facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana.
3. Hacer evidente la necesidad de realizar procesos de construcción y validación de instrumentos de evaluación para lograr una aproximación más objetiva a la realidad del contexto educativo.

A la luz de los alcances y limitaciones que se presentaron en la realización de la investigación, tomando como punto de partida el marco de referencia y los resultados obtenidos, para próximas investigaciones en este campo, se recomienda:

1. Analizar el contexto particular de los docentes catedráticos de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana, con el fin de que las competencias que se determinen como objeto de evaluación se ajusten a las demandas y posibilidades otorgadas por dicho contexto.
2. Realizar la validación de los instrumentos de auto evaluación y heteroevaluación para pares y jefes con una muestra de mayor tamaño.

Se precisa entonces de evaluaciones de docentes que impliquen, un replanteamiento del proceso evaluativo por parte de los agentes que participan en el

mismo, esto en aras de plantearlo como un proceso constructivo (en términos de objetivos encaminados a mejoramiento y no a la sanción) y prospectivo más que retrospectivo; un análisis profundo del contexto en el que se desenvuelven las personas o en el que se dan los eventos a evaluar; la participación de diversos agentes vinculados al “objeto” de evaluación y; la utilización de instrumentos de evaluación que permitan una aproximación más objetiva a los eventos que se pretenden conocer.

La presente investigación hace un aporte en cuanto a los métodos que se pueden utilizar para evaluar docentes: un instrumento que permite una aproximación más objetiva a la realidad del contexto educativo de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana; un instrumento que puede contribuir en los planes de mejoramiento de la Facultad.

Se hace prioritario aún más que la realización de procesos evaluativos de docentes, generar estrategias de mejoramiento y cambio que involucren activamente a todas las personas vinculadas en el proceso pedagógico.

La evaluación de docentes, pero más aún las estrategias que de ella se deriven, se constituyen en un factor fundamental para el mejoramiento de la institución en particular y del sistema educativo en general.

Referencias

Amaya, A. (2000). Evaluación del aprendizaje: instrumento aplicado a las prácticas hospitalarias en medicina. *Memorias sobre actualización y mejoramiento curricular*. Chía, Universidad de La Sabana.

Amaya, G. (2002). *Pautas para el desarrollo curricular. Programas de pregrado*, Chía, Universidad de La Sabana.

Asociación española de dirección de personal (2000). *Cambios a los que los directivos deben hacer frentes, competencias necesarias para el año 2000*. Recuperado el 20 de abril de 2002, de www.aedipe.es

Assessment center de actual human resources (2001). *Listado de competencias para el buen desempeño*. Recuperado el 20 de abril de 2002, de www.actualrh.com

Barocio, R. (1993). *La formación docente para la innovación educativa*. México, Ed Trillas.

Batanaz, L. (1996). *Investigación y diagnóstico en educación*. España, Ed Aljibe.

Bralavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores, *Revista Iberoamericana de Educación dedicada a la Formación Docente*. Enero-abril 1999: N° 19

Casanova, M. (1997). *Manual de evaluación educativa*. Madrid, Ed. La Muralla.

Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia total*. Santafé de Bogotá, Ed Magisterio.

Cid, R., De la Garza, E., Ortiz, J. (1991). *Evaluación cualitativa en Educación superior*. México, Ed Limusa.

Consejo Nacional de Acreditación (1998). *Lineamientos para la acreditación*. Santafé de Bogotá, Consejo Nacional de Acreditación.

Corpi, E. (2000). *La educación basada en competencias*. Recuperado el 20 de abril de 2002, de www.ilo.org

Corporación universitaria Minuto de Dios: Facultad de Educación (2001). *Construcción de un modelo pedagógico alternativo a partir de la praxeología*. Santafé de Bogotá, Colciencias, Banco Interamericano de Desarrollo.

Chacón, E., Chitiva, D., Moncada, G., Murcia, M., Parra, M. (2000). *Hacia la construcción de un modelo de evaluación para el desarrollo personal y profesional del docente universitario*. Santafé de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Díaz, M. (1998). *La formación académica y la práctica pedagógica*. Santafé de Bogotá, ICFES.

Díaz, M. (2000) *Formación de profesores de la educación superior*. Santafé de Bogotá, ICFES.

Dimaté, C. (1998). *Testimonio de un cambio*. Santafé de Bogotá, Universidad Externado de Colombia.

Forero, F., Jaramillo, R., Pinilla, P., Vera, E., Zambrano, A., Zapata, V. (1999). Educabilidad y enseñabilidad. *Revista Pedagogía y Educación*.

Garzón, M. (2000). Evaluación integral del estudiante ¿Objetivos, logros, competencias? *Memorias sobre actualización y mejoramiento curricular*. Chía, Universidad de La Sabana

Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. España, Ed. Gedisa.

Gonczi, A., Athanasou, J. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia*. Australia, Ed Limusa.

Goyes, I., Uscátegui, M. (2001). *Una mirada analítica a la ley 30 de 1992*. Santafé de Bogotá, ASCUN.

Hernández,C., Rocha, A., Verano, L. (1998). *Exámenes de Estado: una propuesta de evaluación por competencias*. Santafé de Bogotá, ICFES.

Ibarra, O., Martínez, E., Vargas, M. (2000). *Formación de profesores de educación superior*. Santafé de Bogotá, ICFES.

Instituto Nacional de Empleo. (1995). *Metodología para la ordenación de la formación profesional ocupacional*. España, Subdirección general de gestión de formación ocupacional.

Kell, R. (1997). *Procesos de auto evaluación, una guía para la auto evaluación en la educación superior*. Perú, Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.

Llanera, R. (1991). *Evaluación del personal académico en Perfiles educativos No 53-54*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Lomas, C., Osoro, A., Tuson, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, Ed. Paidós.

Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano para el Fomento de la Ecuación Superior (1999). *Nuevo examen de Estado para el ingreso a la educación superior*. Santafé de Bogotá, ICFES.

Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de Educación y cultural del departamento de Antioquia y Asociación nacional de escuelas normales (1996).

Congreso nacional de formación de docentes: Formar. *Revista Educación y pedagogía*. Recuperado el 20 de abril de 2002, de www.educame.gov.co

Ministerio de Educación Nacional (2002). *Decreto 1527 de Julio de 2002*

Ministerio de Educación Nacional (2002). *Ley General de Educación*. Santafé de Bogotá, Editorial Union.

Monedero, J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Málaga, Ed. Aljibe.

Monterrosa, A. (1999). *Docencia universitaria: reflexiones*. Santafé de Bogotá, Ed. Tercer Mundo.

Needham, C. (1998). *Un modelo sistémico de enseñanza*. Barcelona, Ed. CEAC.

Nieto, J. (1996). *La auto evaluación del profesor*. España, Ed Praxis.

Organización Internacional del Trabajo (1993). *Formación profesional. Glosario de términos escogidos*. Ginebra

Peña, P. (1997). *Universidad y acreditación*. Santafé de Bogotá, Ed Kimpres.

Polite, D., Hungler, B. (2000). *Investigación científica en ciencias de la salud* (6^a.ed.) México, Mc Graw Hill.

Rodríguez, H. (2001). *Proyecto de evaluación académica*, Recuperado el 20 de abril de 2002, de www.unincca.edu.co

Santos, A. (2000). *Sistema de evaluación docente por competencias*. Documento técnico número 1. recuperado el 20 de abril de 2002, de www.puce.edu.ec

Secretaría de Formación Media y Tecnológica de Brasil. (2000). *Sistema nacional de certificación profesional basada en competencias*. Recuperado el 20 de abril de 2002, de www.ilo.org

Torrado, M. (1998). *De la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias*. Santafé de Bogotá, ICFES.

Universidad Católica de Manizales. (2001). *Especialización en evaluación pedagógica*. Recuperado el 20 de abril de 2002, de www.ucatolicamz.edu.co

Universidad de La Sabana. (1999). *Reglamento de Escalafón docente*. Chía, Universidad de La Sabana.

Universidad de La Sabana. (2001). *Proyecto Educativo Institucional*. Chía, Universidad de La Sabana.

Universidad de La Sabana. (2001). *Plan de Formación docente*. Chía, Universidad de La Sabana.

Universidad Nacional. (1999). *Reflexiones en educación universitaria*. Santafé de Bogotá, Ed. Análida Pinilla.

Valdés, H. (2000). *Encuentro Iberoamericano sobre evaluación del desempeño docente*. Recuperado el 20 de abril de 2002, de www.campus-oei.org

Vasco, C. (1995). *Hacia una reconceptualización de la inteligencia. Desarrollo de procesos de pensamiento*. Santafé de Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.

Villa, J. (1996). *Evaluación, experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. España, Universidad de Deusto.

Apéndice A

Formato inicial instrumento de auto evaluación

El presente formato tiene como objetivo que usted realice lo más honesta y sinceramente posible una auto evaluación de su ejercicio docente. Por favor, diligencie sus respuestas en la hoja destinada para tal fin.

I. A continuación encuentra una serie de afirmaciones a las cuales debe responder SI ó NO.

1. Sugiero a los estudiantes consultar bases de datos para que obtengan información sobre un tema específico.
2. Promuevo el uso de Internet como un medio de obtener información especializada entre los estudiantes.
3. Consulto bases de datos para obtener información sobre mi especialidad.
4. Promuevo entre los estudiantes la realización de consultas bibliográficas en otros idiomas.
5. Es poco importante para mi ejercicio docente estar actualizado a nivel disciplinar.
6. Asisto a seminarios, congresos, talleres, conferencias, simposios, etc., de actualización en mi especialidad.
7. Conocer aspectos del contexto emocional de los estudiantes no es un factor importante para una relación educativa óptima.
8. Pienso que es importante indagar las necesidades de formación de los estudiantes, es decir, realizar una fase de diagnóstico con el fin de satisfacer dichas necesidades.
9. Obtengo retroalimentación por parte de diversas fuentes vinculadas a la institución sobre mi ejercicio docente.
10. Me incomoda el hecho de tener que asumir responsabilidades a las que no estoy acostumbrados, hasta el punto de disminuir considerable y permanentemente mi ejecución.
11. Asisto a seminarios, congresos, talleres, conferencias, simposios, etc., de actualización en pedagogía.
12. Dentro de la bibliografía que sugiero a los estudiantes, incluyo textos en otros idiomas.
13. Identifico y caracterizo pautas de comportamiento de un grupo de estudiantes frente a la asignatura de mi especialidad.
14. Mis relaciones interpersonales con estudiantes me dificultan conocer aspectos de su contexto emocional, cultural, social o familiar.
15. Promuevo la asistencia a monitorías o el desarrollo de actividades extra clase por parte de los estudiantes.
16. Trabajar en equipo no me permite optimizar tiempo y recursos.
17. Logro identificar con dificultad los estudiantes que requieren mucho esfuerzo para tener un rendimiento óptimo.

18. Pienso que en una interlocución es fundamental centrarse en todos los detalles, pues esto es muestra de una escucha activa.

19. Los proyectos de investigación propuestos por los estudiantes no ameritan ser apoyados.

20. Es poco importante gestionar proyectos de investigación de alta relevancia social.

II. A continuación encuentra una serie de afirmaciones frente a las cuales debe indicar su posición, considerando si está Totalmente de Acuerdo (TA), de Acuerdo (A), en Desacuerdo (D) o Totalmente en Desacuerdo (TD).

21. Pienso que para el establecimiento de una relación educativa óptima es necesario tener en cuenta el estadio de desarrollo de los estudiantes.

22. La retroalimentación que obtengo acerca de mi ejercicio docente me permite cuestionar mi práctica docente en términos de coherencia con las políticas institucionales.

23. Pienso que los perfiles profesionales han de replantearse constantemente de tal manera que satisfagan las necesidades del campo profesional y laboral actual.

24. Pienso que la creatividad es una herramienta que ha de utilizarse más en unas profesiones que en otras.

25. Siento que mi orientación paradigmática en ocasiones me predispone frente a los desarrollos y postulados de otras orientaciones.

26. Las ayudas audiovisuales optimizan el desarrollo y comprensión de un tema.

27. Mi participación dentro de un grupo se ve favorecida por el hecho de ser yo quien lo dirige.

28. Frecuentemente, las preguntas de los estudiantes se orientan a aclarar aspectos de una temática específica.

29. Un mensaje escrito debe caracterizarse principalmente por cumplir con la función de informar.

30. El buen ser de la práctica docente en cualquier disciplina requiere de permanente creatividad.

31. La interdisciplinariedad permite tener diferentes explicaciones del problema planteado.

32. Cuando el estudiante me cuestiona sobre mi orientación epistemológica, doy virtud a mi postura referenciando otras orientaciones.

33. Cuando recibo información de forma oral y hay ciertos tópicos que no son claros para mí, mi respuesta más frecuente es preguntar directamente a mi interlocutor.

34. Cuando un estudiante falta constantemente a clase, mi respuesta es ignorar sus ausencias.

35. Para el ejercicio docentes es poco importante estar actualizado en pedagogía.

36. Las situaciones de presión no favorecen mi desempeño en las actividades asignadas.

37. Internet se constituye en una buena fuente de información especializada.

III. A continuación encuentra una serie de afirmaciones frente a las cuales tiene cinco alternativas de respuesta. De estas últimas debe seleccionar una, aquella que considere pertinente.

38. El manejo que hago de Internet como medio de obtener información de mi especialidad es:

- a. Excelente b. Bueno c. Aceptable d. Regular e. Deficiente

39. Considero que mi desempeño bajo situaciones de presión es:

- a. Excelente b. Bueno c. Aceptable d. Regular e. Deficiente

40. La habilidad que tengo para hacer uso de tecnologías para la presentación de información (proyectores, video beam, cámaras de video, etc.) es:

- a. Excelente b. Bueno c. Aceptable d. Regular e. Deficiente

41. Mi nivel de Inglés es:

- a. Excelente b. Bueno c. Aceptable d. Regular e. Deficiente

42. El conocimiento que tengo de la misión, visión y principios de la Universidad de La Sabana es:

- a. Muy completo b. Completo c. Poco incompleto d. Escaso e. Nulo

43. Apoyo proyectos de los estudiantes que promuevan la investigación y que tengan proyección sobre la comunidad:

- a. Siempre b. Casi siempre c. Ocasionalmente d. Casi nunca e. Nunca

44. Participo de manera poco activa en las reuniones de profesores programadas por la facultad:

- a. Siempre b. Casi siempre c. Ocasionalmente d. Casi nunca e. Nunca

IV. A continuación encuentra una serie de afirmaciones que usted deberá puntuar con 1, 2, 3, 4 y 5 según el grado de importancia que para usted tengan, siendo 1 el menor grado de importancia y 5 el mayor grado de importancia.

45. Las preguntas de los estudiantes me permiten:

- a. Cuestionar mis estrategias pedagógicas.
- b. Caracterizar las formas de pensar y actuar de los estudiantes.
- c. Generar nuevos conocimientos y preguntas de investigación.
- d. Considerar otras alternativas de comprensión frente al tema planteado.
- e. Indagar sobre la aproximación que otros enfoques o disciplinas hacen.

46. Cuando preparo una clase, tengo en cuenta:
 - a. Las estrategias didácticas.
 - b. Las necesidades de los estudiantes.
 - c. Los avances en el tema planteado.
 - d. Que la información a expresar sea clara.
 - e. Los aportes de otras disciplinas y enfoques.

47. La apropiación que hago de misión, visión y principios institucionales se hace evidente en:
 - a. La metodología utilizada en las clases.
 - b. Las actitudes asumidas frente al ejercicio docente.
 - c. La gestión y promoción de proyectos de investigación.
 - d. Mis relaciones interpersonales.
 - e. El trabajo interdisciplinario.

Apéndice B

Formato Inicial Heteroevaluación Para Estudiantes

El Presente formato tiene como objetivo que usted realice lo más honesta y objetivamente posible una evaluación del desempeño de los docentes de cátedra. Por favor diligencie sus respuestas en la hoja destinada para tal fin.

I. A continuación encuentra una serie de afirmaciones a las cuales debe responder SI ó NO.

El docente:

1. Permite una comunicación poco abierta dentro y fuera del aula de clase.
2. Recomienda las bases de datos como fuente de información especializada.
3. Sugiere consultas en Internet sobre temas de su especialidad.
4. No promueve la realización de consultas bibliográficas en otros idiomas.
5. Promueve el interés por las temáticas a trabajar.
6. Muestra poco interés por conocer aspectos del contexto emocional, cultural, social o familiar de los estudiantes.
7. Explora los conocimientos previos de los estudiantes sobre temas relacionados con su especialidad.
8. Acepta comentarios y/o sugerencias de los estudiantes acerca de su práctica docente.
9. En una interlocución retoma los aspectos importantes del tema tratado.
10. Promueve la asistencia a monitorías o el desarrollo de actividades extra de apoyo.
11. Da a conocer el programa de la asignatura oportunamente.
12. Dentro de la bibliografía sugerida incluye textos en otros idiomas.
13. Asiste puntualmente a las clases programadas.
14. Asume posturas críticas frente a los avances y propuestas de aproximaciones teóricas diferentes a la suya.
15. Su práctica pedagógica es el reflejo de una única y repetitiva forma de desempeñarse como docente.
16. La aproximación que hace frente a alguna problemática específica permite comprender mejor dicha problemática y plantear hipótesis frente a esta.
17. El manejo que hace de las temáticas hace evidente el conocimiento que posee acerca de los aportes de otras disciplinas.
18. Subvalora los aportes que otras disciplinas u orientaciones epistemológicas hacen frente a una temática específica.
19. Muestra encontrarse poco actualizado en el campo disciplinar.
20. Su desempeño docente se ve disminuido cuando debe hacer entrega de notas o bajo otras situaciones de presión.
21. Muestra poco interés por proyectos de investigación propuestos por los estudiantes.
22. Plantea propuestas de investigación para que sean retomadas por los estudiantes.

23. Las apreciaciones que hace se caracterizan por estar enmarcadas dentro de su orientación epistemológica únicamente.

II. A continuación encuentra una serie de afirmaciones frente a las cuales debe indicar su posición, considerando si está Totalmente de Acuerdo (TA), de Acuerdo (A), en Desacuerdo (D) o Totalmente en Desacuerdo (TD).

El docente:

24. Da a conocer sus políticas de evaluación oportunamente.
25. Relaciona su especialidad con el ejercicio profesional del Psicólogo.
26. Es creativo en cuanto a la metodología de enseñanza.
27. Utiliza diferentes metodologías de trabajo dentro del aula.
28. Se predispone frente a los desarrollos y postulados de orientaciones paradigmáticas diferentes a la suya.
29. Refleja en sus relaciones interpersonales la apropiación que hace de las políticas de la Universidad de La Sabana (misión, visión, valores).
30. No utiliza diversas ayudas audiovisuales en su clase.
31. Apoya proyectos de investigación planteados por los estudiantes.
32. Elabora parciales escritos o guías de trabajo de manera poco clara y precisa.
33. Da instrucciones escritas que se caracterizan por su claridad y precisión.
34. Hace evaluaciones coherentes con las temáticas trabajadas.
35. Expresa verbalmente los contenidos de manera clara y precisa.
36. Promueve mediante sus relaciones interpersonales un clima poco adecuado de trabajo dentro del aula.
37. Responde satisfactoriamente las preguntas de los estudiantes frente a una temática particular.
38. Está preparado y actualizado para responder las inquietudes de los estudiantes con respecto a temas de clase.
39. Es cuestionado frecuentemente por los estudiantes con el fin de aclarar aspectos de temáticas específicas.
40. Da virtud a su orientación epistemológica tomando como referencia las otras aproximaciones.
41. Ignora necesidades de profundización expresadas por los estudiantes.
42. Se muestra poco receptivo frente a las retroalimentaciones acerca de su ejercicio docente.

Apéndice C

Formato Inicial Heteroevaluación Para Pares

El presente formato tiene como finalidad que usted realice lo más objetiva y sinceramente posible una evaluación del ejercicio docente de los catedráticos de la facultad de Psicología. Por favor diligencie sus respuestas en la hoja destinada para tal fin.

I. A continuación encuentra una serie de afirmaciones a las cuales debe responder SI ó NO.

El docente:

1. Asiste puntualmente a las reuniones de área.
2. Se integra al grupo de trabajo de manera poco efectiva.
3. Muestra interés por actualizarse en la disciplina de la pedagogía.
4. Participa el conocimiento de nuevas tecnologías a otros docentes.
5. Usa la Internet como medio de comunicación con otros docentes.
6. Muestra poco interés porque sus relaciones interpersonales sean óptimas.
7. Participa activamente en la definición de perfiles profesionales.
8. Busca retroalimentación acerca de su ejercicio docente por parte de otros docentes.
9. Muestra poco interés por actualizarse en el campo de su especialidad.
10. Hace que su ejercicio docente sea coherente con las políticas institucionales.
11. Es autónomo en sus decisiones con respecto al desarrollo de las clases.
12. Su posición teórica es un factor de discusión enriquecedora dentro del área.
13. Promueve la investigación junto con otros docentes dentro del área.
14. Lleva a cabo en este momento investigaciones cuyo eje central sea del interés de la facultad.

II. A continuación encuentra una serie de afirmaciones frente a las cuales debe indicar su posición, considerando si está Totalmente de Acuerdo (TA), de Acuerdo (A), en Desacuerdo (D) ó Totalmente en Desacuerdo (TD).

El docente:

15. Es poco flexible en lo referente a su orientación epistemológica.
16. Se muestra interesado por las necesidades de formación de los estudiantes.
17. Frente a los problemas planteados, su participación se caracteriza por la creatividad y pertinencia.
18. Frente a una nueva postura teórica asume una actitud crítica y reflexiva.
19. Sus relaciones interpersonales son el reflejo de la apropiación que hace de las políticas institucionales.

20. Se muestra poco preocupado por el dominio de otro idioma.
21. Promueve la investigación dentro del área a la cual pertenece.
22. No se interesa por gestionar proyectos de interés para la facultad.
23. Se muestra poco receptivo frente a las retroalimentaciones acerca de su ejercicio docente.
24. Sus planteamientos frente al ser del Psicólogo se ajustan a las demandas profesionales y laborales.
25. Coordina proyectos en la zona de influencia de la Universidad con alto impacto social.
26. Es persuasivo en su comunicación oral.
27. Trata de imponer su punto de vista frente a algunas temáticas planteadas.
28. Basa sus relaciones interpersonales en el respeto.

III. A continuación encuentra una serie de afirmaciones en las cuales hay varias opciones de respuesta. Escoja la que le parezca más apropiada.

El docente

29. Argumenta teóricamente su postura frente a temáticas de orden disciplinar.
a. Siempre b. Casi siempre c. Ocasionalmente d. Casi nunca e. Nunca
30. En las retroalimentaciones refleja su dificultad para captar los tópicos centrales del tema planteado.
a. Siempre b. Casi siempre c. Ocasionalmente d. Casi nunca e. Nunca
31. Expresa su inconformidad cuando se hace alguna apreciación con la cual él no está de acuerdo.
a. Siempre b. Casi siempre c. Ocasionalmente d. Casi nunca e. Nunca
32. Muestra interés por las opiniones de otras personas.
a. Siempre b. Casi siempre c. Ocasionalmente d. Casi nunca e. Nunca
33. Se apoya en datos numéricos para dar a conocer una información.
a. Siempre b. Casi siempre c. Ocasionalmente d. Casi nunca e. Nunca
34. Participa de manera poco activa en reuniones de área.
a. Siempre b. Casi siempre c. Ocasionalmente d. Casi nunca e. Nunca
35. Trata de asumir el liderazgo de los trabajos de grupo.
a. Siempre b. Casi siempre c. Ocasionalmente d. Casi nunca e. Nunca

36. Se muestra poco receptivo frente a los aportes de otras disciplinas.

- a. Siempre b. Casi siempre c. Ocasionalmente d. Casi nunca e. Nunca

Apéndice D

Formato Inicial Heteroevaluación Para Jefes Inmediatos

El presente instrumento de evaluación ha sido diseñado para que Usted haga una valoración del desempeño docente de los catedráticos de la facultad de Psicología. Es preciso que lo diligencie de la manera más objetiva posible. Hágalo en la hoja destinada para tal fin.

I. A continuación encontrará una serie de afirmaciones a las que debe responder SI ó NO.

El docente:

1. Promulga, promueve y defiende los principios que rigen la Universidad.
2. Mantiene relaciones interpersonales poco óptimas con el cuerpo administrativo de la facultad.
3. Asiste a seminarios, cursos, talleres u otros eventos de actualización en su campo disciplinar.
4. Utiliza la Internet como medio de comunicación con otros docentes, los estudiantes u otros estamentos involucrados en el proceso pedagógico.
5. Entrega los informes y planeaciones a tiempo.
6. Sigue con poca frecuencia los conductos regulares.
7. Se preocupa por la investigación y los intereses de la facultad.
8. Muestra tener claridad sobre los principios que rigen la Universidad.
9. Asiste a seminarios, cursos, talleres u otros eventos de actualización en pedagogía.
10. Participa en la gestión de proyectos de interés para la facultad en particular o la Universidad en general.
11. Se integra al grupo de trabajo de manera poco efectiva.
12. Promueve la investigación junto con otros docentes dentro del área.
13. Frente a los problemas planteados, su participación se caracteriza por la creatividad y pertinencia.
14. Argumenta teóricamente su postura frente a temáticas de orden disciplinar.
15. Trata de imponer su punto de vista frente a algunas temáticas planteadas.

IV. A continuación encuentra una serie de afirmaciones frente a las cuales debe indicar su posición, considerando si está Totalmente de Acuerdo (TA), de Acuerdo (A), en Desacuerdo (D) ó Totalmente en Desacuerdo (TD).

El docente:

16. No se percibe como una persona altamente motivada en todo su quehacer profesional.
17. Se interesa por seguir su proceso de formación en el área de humanidades.

18. Se muestra poco flexible ante situaciones de cambio.
19. La programación que hace de la asignatura se adecua a los derroteros de la facultad.
20. Sus relaciones interpersonales son el reflejo de la apropiación que hace de las políticas institucionales.
21. Bajo situaciones de presión, mantiene su nivel de desempeño.
22. Participa activamente en la definición de perfiles profesionales.
23. Muestra poco interés por el dominio de otro idioma.
24. Busca retroalimentación acerca de su ejercicio docente con otros docentes.
25. Es autónomo en sus decisiones respecto al desarrollo de las clases.
26. Es persuasivo en su comunicación oral.
27. En sus retroalimentaciones refleja no haber captado los tópicos centrales del tema planteado.
28. Su posición teórica es un factor de discusión enriquecedora dentro del área.
29. Es poco flexible en lo referente a su orientación epistemológica.
30. Frente a una nueva postura teórica asume una actitud crítica y reflexiva.
31. Muestra poca apertura a los aportes de otras disciplinas.

Apéndice E
Escala de Puntuación según tipo de Ítem

La puntuación se establece de acuerdo al tipo de ítem y al sentido en que están formulados los ítems (positivo o negativo) de la siguiente manera:

1. Ítems de respuesta alterna.

En este tipo de ítem, las alternativas de respuesta son SI y NO, las cuales puntúan 1 ó 0, dependiendo del sentido en que se encuentra formulado el ítem, así:

- a. Sentido positivo: SI: 1 NO: 0
b. Sentido negativo: SI: 0 NO: 1

Para la puntuación se tiene en cuenta la siguiente distribución de ítem de respuesta alterna por instrumento y por sentido de formulación.

Tabla E1

Discriminación de ítems de respuesta alterna según sentido de formulación por instrumento

Instrumento	Ítems positivos	Ítems negativos
Auto evaluación	1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 11,12, 13, 15	5, 7, 10, 14, 16, 17, 18, 19, 20
Heteroevaluación Estudiantes	2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 22	1, 4, 6, 15, 18,19, 20, 21, 23
Heteroevaluación Pares	1, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14	2, 6, 9
Heteroevaluación Jefes inmediatos	1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 12, 13, 14	2, 6, 10, 11, 15

2.Ítems en escala tipo Likert.

En este tipo de ítem, las alternativas de respuesta son Totalmente de Acuerdo (TA), de Acuerdo (A), en Desacuerdo (D) y Totalmente en Desacuerdo (TD), las cuales puntúan 1, 2, 3 ó 4, dependiendo del sentido en que se encuentre formulado el ítem; si está en sentido positivo, la puntuación es:

TA: 4 A: 3 D: 2 TD: 1

Y si está formulado en sentido negativo, la puntuación es:

TA: 1 A: 2 D: 3 TD: 4

Para la puntuación se tiene en cuenta la siguiente distribución de ítem en escala tipo Likert, por instrumento y por sentido de formulación:

Tabla E2

Discriminación de ítems en escala Likert según sentido de formulación por instrumento

Instrumento	Ítems positivos	Ítems negativos
Auto evaluación	21, 22, 23, 26, 29, 30, 31, 33, 37	24, 25, 27, 28, 32, 34, 35, 36
Heteroevaluación Estudiantes	24,25, 26, 27, 29, 31, 33, 34, 35, 37, 38	28, 30, 32, 36, 39, 40, 41,42
Heteroevaluación Pares	16,17,18,19, 21, 24, 25, 26, 28	15,20, 22, 23,27
Heteroevaluación Jefes inmediatos	17, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 30	16,18, 23, 27, 29, 31

3. Ítems de elección múltiple con única respuesta.

En este tipo de ítem, las alternativas de respuesta son tres y su puntuación es idéntica en los tres casos.

- a. Siempre, casi siempre, ocasionalmente, casi nunca y nunca.
- b. Excelente, bueno, aceptable, regular y deficiente.
- c. Muy completo, completo, poco incompleto, escaso y nulo.

Para estas, la puntuación que se otorga si el ítem se encuentra formulado en sentido positivo es:

Siempre/ Excelente/Muy completo:	5
Casi siempre/Bueno/Completo:	4
Ocasionalmente/Aceptable/Poco incompleto:	3
Casi nunca/ Regular/Escaso:	2
Nunca/Deficiente/Nulo:	1

Y si está formulado en sentido negativo, la puntuación es:

Siempre/ Excelente/Muy completo:	1
Casi siempre/Bueno/Completo:	2
Ocasionalmente/Aceptable/Poco incompleto:	3
Casi nunca/ Regular/Escaso:	4
Nunca/Deficiente/Nulo:	5

Para la puntuación se tiene en cuenta la siguiente distribución de ítem de elección múltiple con única respuesta, por instrumento y por sentido de formulación.

Tabla E3

Discriminación de ítems de elección múltiple con única respuesta según sentido de formulación por tipo de instrumento

Instrumento	Ítems positivos	Ítems negativos
Auto evaluación	38, 39, 40, 41, 42, 43	44
Heteroevaluación	29, 31, 33, 34, 35	30, 32, 36
Pares		

4. Ítems de jerarquización u ordenación.

Estos ítems han sido formulados de manera tal que cada competencia de acuerdo al grado de importancia que para el evaluado tenga, obtenga una puntuación que oscila entre uno y cinco que se sumará al puntaje por competencia del instrumento de auto evaluación. La puntuación depende completamente de las prioridades del evaluado.

Los ítems de este tipo se encuentran solamente en el formato de auto evaluación y son los número 45, 46 y 47.

Apéndice F

Discriminación de ítems por tipo de competencia y por instrumento

Tabla F1

Formato de auto evaluación. Discriminación de ítem por tipo de competencia

Tipo de competencia	Ítem
Pedagógico-didáctica	1, 2, 3, 11, 26, 35, 37, 38, 40, 45, 46, 47
Institucional	4, 8, 9, 12, 13, 21, 22, 23, 41, 42, 45, 46, 47
Productiva	5, 6, 10, 19, 20, 24, 30, 36, 39, 43, 45, 46, 47
Interactiva	7, 14, 17, 18, 28, 29, 33, 34, 45, 46, 47
Especificadora	15, 16, 25, 27, 31, 32, 44, 45, 46, 47

Tabla F2

Formato de Heteroevaluación para estudiantes. Discriminación de ítem por tipo de competencia

Tipo de competencia	Ítem
Pedagógico-didáctica	2, 3, 5, 13, 24, 27, 30, 39
Institucional	4, 7, 8, 11, 12, 25, 29, 38, 41, 42
Productiva	14, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 31, 37
Interactiva	1, 6, 9, 10, 32, 33, 34, 35, 36
Especificadora	16, 17, 18, 28, 40

Tabla F3

Formato de Heteroevaluación para pares. Discriminación de ítem por tipo de competencia

Tipo de competencia	Ítem
Pedagógico-didáctica	3, 4, 8, 9, 11
Institucional	1, 10, 14, 16, 19, 20, 23, 24, 34
Productiva	2, 5, 7, 13, 17, 21, 22, 25, 29, 35
Interactiva	6, 26, 27, 28, 30, 31, 32,
Especificadora	12, 15, 18, 33, 36

Tabla F4

Formato Heteroevaluación para jefes inmediatos. Discriminación de ítem por tipo de competencia

Tipo de competencia	Ítem
Pedagógico-didáctica	3, 4, 9, 24, 25
Institucional	1, 7, 8, 17, 19, 20, 22, 23
Productiva	5, 6, 10, 11 12 13, 14, 21
Interactiva	2, 15, 16, 26, 27
Especificadora	18, 28, 29, 30, 31

Apéndice G

Validez de contenido. Formato para jueces expertos

Título del instrumento a evaluar: instrumentos de medición de competencias pedagógicas de los catedráticos de la facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana.

Autor del instrumento a evaluar: Angélica Patricia Franco Sánchez

Nombre del evaluador experto: _____

Fecha: _____

Respetado evaluador:

Le agradecemos leer cuidadosamente las siguientes instrucciones de evaluación.

Para la evaluación del instrumento tenga en cuenta que lo más importante es el puntaje que usted otorgue a los ítems que se pretenden validar y todas aquellas observaciones que considere pertinentes. Tenga presente que la calificación mínima que puede asignar a cada ítem es 0.0 y la máxima es 5.0. De acuerdo a estas puntuaciones, los autores decidirán respecto a cada ítem, teniendo en cuenta que:

- Ítem que obtiene puntuación promedio entre 0.0 y 2.9 SE DESECHA
- Ítem que obtiene puntuación promedio entre 3.0 y 3.9 SE MODIFICA
- Ítem que obtiene puntuación promedio entre 4.0 y 5.0 SE CONSERVA

La evaluación se lleva a cabo teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Pertinente/útil: Si corresponde o no al tema y propósito de la prueba; es decir, si el ítem propuesto está altamente relacionado con la competencia que se pretende evaluar.
- Discrimina/clasifica: Si basta para el tema y el propósito de evaluación, si de alguna forma, el ítem mide la competencia para la cual fue diseñado.
- Importante/relevante: Si el ítem está altamente relacionado con el plan de la prueba desarrollado y es coherente con la importancia porcentual que ha sido propuesta para el mismo (por instrumento y por tipo de competencia), si se debe tener en cuenta en la evaluación y si tiene conexión lógica con la competencia a evaluar.
- Sintaxis/semántica: Si la ordenación de las palabras y la relación mutua entre las mismas en la construcción de las oraciones es adecuada al propósito de la prueba; si las palabras empleadas son adecuadas en cuanto al significado en cada frase del instrumento.
- Redacción: Si la conexión entre las palabras del enunciado es correcta y si existe una alta cohesión entre los DISTRACTORES, LA CLAVE Y EL ENUNCIADO.
- Observaciones: Escriba allí todas aquellas sugerencias que considere pertinentes.

A continuación se hacen todas aquellas precisiones necesarias para que su evaluación se haga correctamente y siguiendo los parámetros establecidos previamente por los autores.

El objetivo general de los instrumentos es medir las competencias pedagógicas de los catedráticos de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana. Para ello, se abarcan cuatro perspectivas a saber: Auto evaluación; Heteroevaluación: Estudiantes, Pares y Jefes inmediatos.

Se plantean y definen operacionalmente las siguientes competencias pedagógicas como factores a evaluar, entendiendo competencia como la articulación entre saber y saber hacer de manera eficaz y eficiente, es decir, el desarrollo de conocimientos vinculado al de capacidades, habilidades, actitudes, aptitudes y valores que permiten a la persona resolver problemas, tomar decisiones y afrontar el contexto social con liderazgo y vocación de servicio (Corpi, 2000); y, siguiendo la clasificación hecha por Bralavsky (1999):

6. Competencias pedagógico-didácticas, entendidas como conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores del docente que favorecen su posicionamiento como facilitador de los procesos de aprendizaje, cada vez más autónomos por parte de los estudiantes. Implica que el docente:

- Conoce los modelos pedagógicos y se apropia de uno de ellos para orientar su práctica docente.
- Selecciona y/o adecua las estrategias didácticas teniendo en cuenta la naturaleza epistemológica de la disciplina en general y los saberes en particular.
- Está actualizado en pedagogía y en los saberes que enseña.
- Reconstruye permanentemente su profesión a través de la construcción de conocimiento, a partir de la relación educativa.
- Conoce, maneja y promueve el uso de medios tecnológicos de información y comunicación como herramientas didácticas, de gestión de información y generación de conocimientos.

7. Competencias institucionales, entendidas como conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores del docente que favorecen el ajuste de la práctica docente a los requerimientos de la institución y a las necesidades de la comunidad a la que se orienta. En este sentido, el docente debe:

- Conocer y apropiarse de los principios, políticas y valores de la institución educativa a la cual se vincula.
- Conocer a quién enseña; es decir, el estado evolutivo de los estudiantes, sus formas de pensar, sentir y actuar; sus saberes previos; y, su contexto emocional, cultural, social y familiar.
- Indagar o investigar sobre los requerimientos de la comunidad a la que se dirige.
- Consultar la bibliografía pertinente a las necesidades detectadas.
- Evaluar constantemente su práctica docente a la luz de los requerimientos de la institución educativa a la que pertenece; es decir, analizar la coherencia de su actividad docente con los criterios institucionales.
- Participar en la definición de perfiles profesionales.

8. Competencias productivas, referidas a conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores del docente que le permitan estar inmerso en un ambiente en constante cambio y estar abierto al mismo. Le hace posible ampliar su horizonte cultural mediante la interacción con otras instituciones. El docente debe:

- Adaptarse; es decir, permanecer eficaz dentro de un entorno cambiante y al enfrentar nuevas tareas o responsabilidades.
- Estar dispuesto para ser creativo permanente en su práctica pedagógica y su desarrollo personal.
- Identificar tendencias en su campo profesional y actualizarse en los avances científicos y tecnológicos.
- Promover la investigación, el desarrollo y el avance teórico práctico en su especialidad.
- Adoptar posturas críticas que le permitan elaborar propuestas educativas coherentes.
- Gestionar proyectos pedagógicos y culturales en el contexto de su práctica docente y comunitaria.

9. Competencias interactivas, referidas a conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores del docente que permitan el establecimiento, fortalecimiento y productividad de relaciones interpersonales. Se relaciona fundamentalmente con la posesión de una cultura y la aceptación de otras; fundamentadas estas acciones en el lenguaje. En relación con este factor, el docente ha de:

- Manejar sus relaciones interpersonales fundamentándose en el respeto por la diferencia y la pluralidad, así como en el adecuado uso de los recursos expresivos provenientes del lenguaje.
- Argumentar y contra argumentar sus posturas pedagógicas y disciplinares.
- Comunicarse por escrito; esto es, redactar ideas claramente y de manera gramaticalmente correcta.
- Comunicarse oralmente de manera clara y persuasiva.
- Escuchar activamente; esto es, identificando la información importante de una comunicación oral y ser gestor de preguntas y reacciones frente a dicha información.
- Tener sensibilidad interpersonal; es decir, mostrar interés por el conocimiento de otros, del ambiente y su influencia personal, así como la consideración por los sentimientos y necesidades de otros, para ponerse a su servicio.

10. Competencia especificadora, entendida como los conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores del docente que se orientan a responde a la necesidad y tendencia de trabajar interdisciplinariamente y las implicaciones que esta conlleva. Respecto a este factor, el docente debe:

- Analizar, organizar, entender y presentar información mediante datos numéricos.
- Estar dispuesto a trabajar en equipo; esto es, a participar como miembro de un equipo, independientemente de su posición dentro de este.
- Relacionar su disciplina con otras y reconocer el aporte que aquellas podrían hacer a su especialidad.
- Reconocer y respetar las distintas disciplinas a la luz de la naturaleza epistemológica de cada una de ellas.

- Tomar en consideración las aproximaciones que las diferentes disciplinas pueden hacer a un problema planteado; esto es, estar abierto a estas.
- Analizar problemas de manera tal que pueda identificar la información relevante, datos pertinentes, plantear posibles causas, buscar un nivel comprensivo más que explicativo y postular algunas alternativas de solución.

Dado el contexto Universidad de La Sabana y su marco institucional, a cada tipo de competencia se otorga un valor porcentual de acuerdo a las prioridades que la institución tiene en cuanto al ser del profesional docente. De esta manera, se obtiene la siguiente ponderación de las competencias:

Tipo de Competencia	Valor Porcentual(%)
Pedagógico didácticas	20%
Institucionales	25%
Productivas	25%
Interactivas	20%
Especificadora	10%

Al igual que por tipo de competencia y para la obtención de un puntaje general se hace una ponderación de los instrumentos. Esta ponderación se hace, tomando en consideración que si se parte del concepto de competencia como saber hacer en un contexto específico, es en la relación docente-estudiante donde más se van a ver reflejadas las competencias pedagógicas de los docentes.

Perspectiva	Valor Porcentual (%)
Auto evaluación	35%
Heteroevaluación	
Estudiantes	30%
Pares	15%
Jefes inmediatos	20%

En cada formato se especifica la competencia para la cual se elaboró cada ítem, esto, para que usted tenga un punto de referencia para calificar los ítems en los criterios Pertinente/útil y discrimina/clasifica.

FORMATO INICIAL DE AUTOEVALUACIÓN.

HOJA EVALUACIÓN JUECES EXPERTOS

NOMBRE DEL EVALUADOR

FECHA

ÍTEM	Competencia	Pertinente útil	Discrimina clasifica	Importante relevante	Sintaxis semántica	Redacción	Observaciones
1	Pedagógico didácticas						
2	Pedagógico didácticas						
3	Pedagógico didácticas						
4	Institucional						
5	Productiva						
6	Productiva						
7	Interactiva						
8	Institucional						
9	Institucional						
10	Productiva						
11	Pedagógico didácticas						
12	Institucional						
13	Institucional						
14	Interactiva						
15	Especificadora						
16	Especificadora						
17	Interactiva						
18	Interactiva						
19	Productiva						
20	Productiva						
21	Institucional						
22	Institucional						
23	Institucional						
24	Productiva						
25	Especificadora						
26	Pedagógico didácticas						
27	Especificadora						
28	Interactiva						
29	Interactiva						
30	Productiva						
31	Especificadora						
32	Especificadora						
33	Interactiva						
34	Interactiva						
35	Pedagógico didácticas						
36	Productiva						
37	Pedagógico didácticas						
38	Pedagógico didácticas						
39	Productiva						
40	Pedagógico didácticas						
41	Institucional						
42	Institucional						
43	Productiva						
44	Especificadora						
45	Todas						
46	Todas						
47	Todas						

FORMATO INICIAL HETEROEVALUACIÓN: FORMATO PARA ESTUDIANTES

HOJA EVALUACIÓN JUECES EXPERTOS

NOMBRE DEL EVALUADOR _____ FECHA _____

ÍTEM	Competencia	Pertinente útil	Discrimina clasifica	Importante relevante	Sintaxis semántica	Redacción	Observaciones
1	Interactiva						
2	Pedagógico didáctica						
3	Pedagógico didáctica						
4	Institucional						
5	Pedagógico didáctica						
6	Interactiva						
7	Institucional						
8	Institucional						
9	Interactiva						
10	Interactiva						
11	Institucional						
12	Institucional						
13	Pedagógico didáctica						
14	Productiva						
15	Productiva						
16	Especificadora						
17	Especificadora						
18	Especificadora						
19	Productiva						
20	Productiva						
21	Productiva						
22	Productiva						
23	Productiva						
24	Pedagógico didáctica						
25	Institucional						
26	Productiva						
27	Pedagógico didáctica						
28	Especificadora						
29	Institucional						
30	Pedagógico didáctica						
31	Productiva						
32	Interactiva						
33	Interactiva						
34	Interactiva						
35	Interactiva						
36	Interactiva						
37	Productiva						
38	Institucional						
39	Pedagógico didáctica						
40	Especificadora						
41	Institucional						
42	Institucional						

FORMATO INICIAL HETEROEVALUACIÓN: FORMATO PARA PARES

HOJA EVALUACIÓN JUECES EXPERTOS

FECHA _____

NOMBRE DEL EVALUADOR _____

ÍTEM	Competencia	Pertinente útil	Discrimina clasifica	Importante relevante	Sintaxis semántica	Redacción	Observaciones
1	Institucionales						
2	Productivas						
3	Pedagógico didáctica						
4	Pedagógico didáctica						
5	Productivas						
6	Interactiva						
7	Productivas						
8	Pedagógico didáctica						
9	Pedagógico didáctica						
10	Institucionales						
11	Pedagógico didáctica						
12	Especificadora						
13	Productivas						
14	Institucionales						
15	Especificadora						
16	Institucionales						
17	Productivas						
18	Especificadora						
19	Institucionales						
20	Institucionales						
21	Productivas						
22	Productivas						
23	Institucionales						
24	Institucionales						
25	Productivas						
26	Interactiva						
27	Interactiva						
28	Interactiva						
29	Productivas						
30	Interactiva						
31	Interactiva						
32	Interactiva						
33	Especificadora						
34	Institucional						
35	Productiva						
36	Especificadora						

FORMATO INICIAL HETEROEVALUACIÓN: FORMATO PARA JEFES INMEDIATOS

HOJA EVALUACIÓN JUECES EXPERTOS

FECHA _____

NOMBRE DEL EVALUADOR _____

ÍTEM	Competencia	Pertinente útil	Discrimina clasifica	Importante relevante	Sintaxis semántica	Redacción	Observaciones
1	Institucional						
2	Interactiva						
3	Pedagógico didáctica						
4	Pedagógico didáctica						
5	Productiva						
6	Productiva						
7	Institucional						
8	Institucional						
9	Pedagógico didáctica						
10	Productiva						
11	Productiva						
12	Productiva						
13	Productiva						
14	Productiva						
15	Interactiva						
16	Interactiva						
17	Institucional						
18	Especificadora						
19	Institucional						
20	Institucional						
21	Productiva						
22	Institucional						
23	Institucional						
24	Pedagógico didáctica						
25	Pedagógico didáctica						
26	Interactiva						
27	Interactiva						
28	Especificadora						
29	Especificadora						
30	Especificadora						
31	Especificadora						

Apéndice H

Observaciones de jueces expertos por instrumento

Tabla H1

Formato de auto evaluación. Observaciones de jueces expertos por ítem

Ítem	Observación 1	Observación 2
1	...sobre la Psicología	qué clase de bases
2	...sobre la Psicología	promuevo entre los estudiantes...
3	importancia a los resultados	sobre mi especialidad
4	idioma inglés por ahora	dejar 4 ó 12
5	induce la respuesta	deseabilidad social
6	indicar en qué periodo de tiempo	
7	induce la respuesta	se establece como supuesto
8	cambiar redacción	deseabilidad social
9	retroalimentación oportuna	no evalúa competencias
10	no corresponde	
11	con qué frecuencia	eliminar etc. Iniciativa o sugerida
12	revistas especializadas, artículos	libros, ponencias, etc
13	no es muy claro el alcance	bajo qué referentes
14	induce la respuesta	se da por hecho que hay dificultad
16	ya hay prejuicio de respuesta	
17	conocer el rendimiento de todos	ya hay prejuicio de respuesta
18	interlocución por comunicación	
19	cambiar redacción	deseabilidad social
20	deseabilidad social	de por sí se sabe que es importante
21	por qué el estadio y cuál	relación por actividad
22	alternativas de solución	
	conoce el perfil profesional que se promueve pero	
23	luego lo replantea	
24	la creatividad es una herramienta	
25	tengo una postura paradigmática, esta influye en...	
26	ayudas audiovisuales: neutral	
27	no se entiende	
29	no se entiende	
30	cambiar redacción	saber hacer
31	Neutral	
32	no se entiende	
33	redactar mejor	
34	deseabilidad social	
35	deseabilidad social	
36	dejar el ítem 39	qué situaciones de presión
37	podría aprovechar más el ítem	deseabilidad social
39	qué situaciones de presión	
44	participo de manera activa en las...	qué es poco activa
46	distractor d	no son mutuamente excluyentes
47	distractor d y e	no son mutuamente excluyentes

Tabla H2

Formato de heteroevaluación para estudiantes. Observaciones de jueces expertos por ítem

Ítem	Observación 1	Observación 2
1	contradictoria poco-abierta	
2	bases especializadas	
4	dejar el ítem 12	
9	en una comunicación	
15	no se entiende	
20	cómo disminuidos	
26	dejar 26 o 27	
28	ítem 14 y 18 preguntan algo similar	
30	eliminar negación	
31	dejar 31 ó 21	
33	dejar el ítem 32	escritos en qué contexto
36	no se entiende	eliminar el poco
37	dejar 37 ó 38	
40	no se entiende	
41	en la materia	

Tabla H3

Formato de heteroevaluación para pares. Observaciones de jueces expertos por ítem

Ítem	Observación 1	Observación 2
2	¿sólo poco efectiva?	
4	Redacción	
5	Redacción (usa la)	
6	Redacción	
11	autonomía / independencia sigue directrices	redacción
12	Redacción	
14	depende de políticas institucionales	
15	no obliga déficit de premisas	con respecto a qué
17	y capacidad de argumentar	
18	indaga algo similar al ítem 15	quién lo evalúa
20	redacción ¿preocupado?	
22	eliminar la negación	
23	indaga algo similar al ítem 8	
24	no se entiende	quién lo evalúa
25	¿Coordina?	depende de políticas institucionales
26	argumentación oral	
27	deseabilidad social	
33	no se entiende	
34	Redacción	

Tabla H4

Formato de heteroevaluación para jefes inmediatos. Observaciones de jueces expertos por ítem

Ítem	Observación 1	Observación 2
2	cambiar poco óptima	
3	con qué frecuencia	
4	a qué categoría / repetitivo	
6	contradicción	
13	cambiar creatividad por claridad	ampliar con más elementos
16	eliminar la negación	
21	qué tipo de situaciones de presión	
23	quién lo evalúa	
25	autonomía vs. independencia	
26	argumentación oral	

Apéndice I

Formato de auto evaluación

El presente formato tiene como objetivo que usted realice lo más honesta y sinceramente posible una auto evaluación de su ejercicio docente. Por favor diligencie sus respuestas en la hoja destinada para tal fin.

I. A continuación encuentra una serie de afirmaciones a la cuales debe responder SI ó NO

1. Sugiero a los estudiantes consultar bases de datos especializadas para que obtengan información sobre un tema específico de la Psicología.
2. Promuevo entre los estudiantes el uso de Internet como un medio de obtener información especializada sobre la Psicología.
3. Consulto bases de datos especializadas para obtener información sobre mi campo de formación.
4. Promuevo entre los estudiantes la realización de consultas bibliográficas en Inglés.
5. Asisto por lo menos una vez por semestre a seminarios, congresos, talleres, conferencias, simposios, etc., de actualización en mi especialidad.
6. Realizo una fase de diagnóstico de las necesidades de formación de los estudiantes en la asignatura de mi especialidad.
7. Busco retroalimentación oportuna por parte de diversas fuentes vinculadas a la institución acerca de mi ejercicio docente.
8. Me incomoda el hecho de tener que asumir en mi ejercicio docente, responsabilidades a las que no estoy acostumbrado.
9. Asisto por lo menos una vez por año a seminarios, congresos, talleres, conferencias, simposios, etc., de actualización en pedagogía.
10. Dentro de la bibliografía que sugiero a los estudiantes, incluyo textos, revistas especializadas, artículos, libros o ponencias escritos en Inglés.
11. Identifico pautas de comportamiento de un grupo de estudiantes frente a la asignatura de mi especialidad con el fin de retroalimentar mi ejercicio docente.
12. Mis relaciones interpersonales con estudiantes me permiten conocer aspectos de su contexto emocional, cultural, social o familiar.
13. Promuevo la asistencia a monitorías o el desarrollo de actividades extra clase por parte de los estudiantes.
14. Mi desempeño dentro de un equipo de trabajo favorece la optimización de tiempo y recursos.
15. Logro identificar el rendimiento académico de la mayoría de mis estudiantes.
16. En una comunicación presto atención a todos los detalles.
17. Apoyo proyectos de investigación propuestos por los estudiantes.
18. Gestiono proyectos de investigación de alta relevancia social.

II. A continuación encuentra una serie de afirmaciones frente a las cuales debe indicar su posición, considerando si está Totalmente de Acuerdo (TA), de Acuerdo (A), en Desacuerdo (D) o Totalmente en Desacuerdo (TD)

19. Para la realización de una actividad educativa tengo en cuenta las características demográficas y psicológicas de la población a la cual va dirigida.

20. Cuestiono mi práctica docente con base en la retroalimentación que obtengo acerca de mi ejercicio docente.

21. Genero estrategias de mejoramiento con base en la retroalimentación que obtengo acerca de mi ejercicio docente.

22. Replanteo constantemente los perfiles profesionales de tal manera que satisfagan las necesidades del campo profesional y laboral actual.

23. Siento que mi orientación paradigmática en ocasiones me predispone frente a los desarrollos y postulados de otras orientaciones.

24. El manejo que hago de ayudas audiovisuales optimiza el desarrollo y comprensión de los temas.

25. El hecho de dirigir un grupo favorece mi participación dentro del mismo.

26. La explicación que hago de los diferentes temas se caracteriza usualmente por la claridad.

27. Mis mensajes escritos se caracterizan principalmente por cumplir con la función de informar.

28. Intento ser creativo en mi práctica docente.

29. Acostumbro buscar diferentes explicaciones acerca de un problema planteado.

30. Cuando el estudiante me cuestiona sobre mi orientación epistemológica, otorgo valor a mi postura referenciando otras orientaciones.

31. Cuando en una comunicación oral hay tópicos que no son claros, mi reacción es preguntar directamente al interlocutor.

32. Me preocupo por aquellos estudiantes que faltan constantemente a clase.

33. Utilizo Internet como fuente de información especializada.

III. A continuación encuentra una serie de afirmaciones, frente a las cuales tiene cinco alternativas de respuesta. De estas últimas debe seleccionar una, aquella que considere pertinente.

34. El manejo que hago de Internet como medio de obtener información de mi especialidad es:

a. Excelente b. Bueno c. Aceptable d. Regular e. Deficiente

35. Considero que mi desempeño bajo situaciones de presión relacionadas con mi ejercicio docente es :

a. Excelente b. Bueno c. Aceptable d. Regular e. Deficiente

36. El manejo que hago de las diferentes ayudas audiovisuales para la presentación de información es:

- a. Excelente b. Bueno c. Aceptable d. Regular e. Deficiente

37. Mi nivel de Inglés es:

- a. Excelente b. Bueno c. Aceptable d. Regular e. Deficiente

38. El conocimiento que tengo de la misión, visión y principios de la Universidad de La Sabana es:

- a. Muy completo b. Completo c. Incompleto d. Escaso e. Nulo

39. Apoyo proyectos de los estudiantes que promuevan la investigación y que tengan proyección sobre la comunidad:

- a. Siempre b. Casi siempre c. Ocasionalmente d. Casi nunca e. Nunca

40. Participo de manera activa en las reuniones de profesores programadas por la facultad:

- a. Siempre b. Casi siempre c. Ocasionalmente d. Casi nunca e. Nunca

IV. A continuación encuentra una serie de afirmaciones que usted deberá puntuar con 1, 2, 3, 4 y 5 según el grado de importancia que para usted tengan, siendo 1 el menor grado de importancia y 5 el mayor grado de importancia.

41. Las preguntas de los estudiantes me permiten:

- a. Cuestionar mis estrategias pedagógicas.
b. Caracterizar las formas de pensar y actuar de los estudiantes
c. Generar nuevos conocimientos y preguntas de investigación.
d. Considerar otras alternativas de comprensión frente al tema planteado.
e. Indagar sobre la aproximación que otros enfoques o disciplinas hacen.

42. Cuando preparo una clase, tengo en cuenta:

- a. Las estrategias didácticas.
b. Las necesidades de los estudiantes.
c. Los avances en el tema planteado.
d. La claridad en la información.
e. Los aportes de otras disciplinas o enfoques.

43. La apropiación que hago de la misión, visión y principios institucionales se hace evidente en:

- a. La metodología que utilizo en las clases
- b. Las actitudes que asumo frente al ejercicio docente
- c. La gestión y promoción que hago de proyectos de investigación.
- d. Las relaciones interpersonales que establezco.
- e. El trabajo interdisciplinario que desarrollo.

ITEM	F.OBSERVADAS			F. ESPERADAS			PROBABILIDAD ASOCIADA A CHI CUADRADO	
	P. BAJOS	P. ALTOS	TOTAL	P. BAJOS	P. ALTOS	TOTAL		
19								
	INF. Md	0	8	8	INF. Md	0	8	8
	SUP. Md	0	7	7	SUP. Md	0	7	7
	TOTAL	0	15	15	TOTAL	0	15	15
							#iDIV/0!	
20								
	INF. Md	0	8	8	INF. Md	0	8	8
	SUP. Md	0	7	7	SUP. Md	0	7	7
	TOTAL	0	15	15	TOTAL	0	15	15
							#iDIV/0!	
21								
	INF. Md	0	8	8	INF. Md	0	8	8
	SUP. Md	0	7	7	SUP. Md	0	7	7
	TOTAL	0	15	15	TOTAL	0	15	15
							#iDIV/0!	
22								
	INF. Md	0	8	8	INF. Md	0,5333333333	7,4666666667	8
	SUP. Md	1	6	7	SUP. Md	0,4666666667	6,5333333333	7
	TOTAL	1	14	15	TOTAL	1	14	15
							0,268481508	
23								
	INF. Md	4	4	8	INF. Md	2,1333333333	5,8666666667	8
	SUP. Md	0	7	7	SUP. Md	1,8666666667	5,1333333333	7
	TOTAL	4	11	15	TOTAL	4	11	15
							0,02891399	
24								
	INF. Md	3	5	8	INF. Md	1,6	6,4	8
	SUP. Md	0	7	7	SUP. Md	1,4	5,6	7
	TOTAL	3	12	15	TOTAL	3	12	15
							0,070075549	
25								
	INF. Md	7	1	8	INF. Md	6,9333333333	1,0666666667	8
	SUP. Md	6	1	7	SUP. Md	6,0666666667	0,9333333333	7
	TOTAL	13	2	15	TOTAL	13	2	15
							0,919153762	
26								
	INF. Md	0	8	8	INF. Md	0	8	8
	SUP. Md	0	7	7	SUP. Md	0	7	7
	TOTAL	0	15	15	TOTAL	0	15	15
							#iDIV/0!	
27								
	INF. Md	1	7	8	INF. Md	1,6	6,4	8
	SUP. Md	2	5	7	SUP. Md	1,4	5,6	7
	TOTAL	3	12	15	TOTAL	3	12	15
							0,437557858	

ITEM	F.OBSERVADAS			F. ESPERADAS			PROBABILIDAD ASOCIADA A CHI CUADRADO	
	P. BAJOS	P. ALTOS	TOTAL	P. BAJOS	P. ALTOS	TOTAL		
28								
	INF. Md	0	8	8	INF. Md	0	8	8
	SUP. Md	0	7	7	SUP. Md	0	7	7
	TOTAL	0	15	15	TOTAL	0	15	15
							#¡DIV/0!	
29								
	INF. Md	0	8	8	INF. Md	0,5333333333	7,466666667	8
	SUP. Md	1	6	7	SUP. Md	0,466666667	6,533333333	7
	TOTAL	1	14	15	TOTAL	1	14	15
							0,268481508	
30								
	INF. Md	6	2	8	INF. Md	5,866666667	2,133333333	8
	SUP. Md	5	2	7	SUP. Md	5,133333333	1,866666667	7
	TOTAL	11	4	15	TOTAL	11	4	15
							0,875996017	
31								
	INF. Md	1	7	8	INF. Md	0,5333333333	7,466666667	8
	SUP. Md	0	7	7	SUP. Md	0,466666667	6,533333333	7
	TOTAL	1	14	15	TOTAL	1	14	15
							0,332921617	
32								
	INF. Md	2	6	8	INF. Md	1,066666667	6,933333333	8
	SUP. Md	0	7	7	SUP. Md	0,9333333333	6,066666667	7
	TOTAL	2	13	15	TOTAL	2	13	15
							0,155317859	
33								
	INF. Md	3	5	8	INF. Md	2,1333333333	5,866666667	8
	SUP. Md	1	6	7	SUP. Md	1,866666667	5,133333333	7
	TOTAL	4	11	15	TOTAL	4	11	15
							0,310437412	
34								
	INF. Md	2	6	8	INF. Md	2,666666667	5,333333333	8
	SUP. Md	3	4	7	SUP. Md	2,3333333333	4,666666667	7
	TOTAL	5	10	15	TOTAL	5	10	15
							0,464214316	
35								
	INF. Md	3	5	8	INF. Md	2,666666667	5,333333333	8
	SUP. Md	2	5	7	SUP. Md	2,3333333333	4,666666667	7
	TOTAL	5	10	15	TOTAL	5	10	15
							0,714393038	
36								
	INF. Md	5	3	8	INF. Md	3,7333333333	4,266666667	8
	SUP. Md	2	5	7	SUP. Md	3,266666667	3,7333333333	7
	TOTAL	7	8	15	TOTAL	7	8	15
							0,188830164	

ITEM	F.OBSERVADAS			F. ESPERADAS			PROBABILIDAD ASOCIADA A CHI CUADRADO	
	P. BAJOS	P. ALTOS	TOTAL	P. BAJOS	P. ALTOS	TOTAL		
37	INF. Md	5	3	8	INF. Md	4,8	3,2	0,832662106
	SUP. Md	4	3	7	SUP. Md	4,2	2,8	
	TOTAL	9	6	15	TOTAL	9	6	
38	INF. Md	4	4	8	INF. Md	2,666666667	5,333333333	0,143234958
	SUP. Md	1	6	7	SUP. Md	2,333333333	4,666666667	
	TOTAL	5	10	15	TOTAL	5	10	
39	INF. Md	4	4	8	INF. Md	3,2	4,8	0,398024721
	SUP. Md	2	5	7	SUP. Md	2,8	4,2	
	TOTAL	6	9	15	TOTAL	6	9	
40	INF. Md	5	3	8	INF. Md	3,2	4,8	0,057223859
	SUP. Md	1	6	7	SUP. Md	2,8	4,2	
	TOTAL	6	9	15	TOTAL	6	9	

Apéndice K

Formato de heteroevaluación para estudiantes

El presente formato tiene como objetivo que usted realice lo más honesta y objetivamente posible una evaluación del desempeño de los docentes de cátedra. **Por favor diligencie sus respuestas en la hoja destinada para tal fin.**

I. A continuación encuentra una serie de afirmaciones a las cuales debe responder SI ó NO

El docente:

1. Permite una comunicación abierta dentro y fuera del aula de clase.
2. Sugiere a los estudiantes consultar bases de datos especializadas para que obtengan información sobre un tema específico de la Psicología.
3. Sugiere consultas en Internet sobre temas de su especialidad.
4. Promueve la realización de consultas bibliográficas en Inglés.
5. Promueve el interés por las temáticas a trabajar.
6. Muestra poco interés por conocer aspectos del contexto emocional, cultural, social o familiar de los estudiantes.
7. Explora los conocimientos previos de los estudiantes sobre temas relacionados con su especialidad.
8. Acepta comentarios y/o sugerencias de los estudiantes acerca de su práctica docente.
9. Retoma los aspectos importantes del tema tratado en las interlocuciones con los estudiantes
10. Promueve entre los estudiantes la realización de actividades extra académicas de apoyo.
11. Da a conocer el programa de la asignatura oportunamente.
12. Dentro de la bibliografía sugerida incluye textos en otros idiomas.
13. Asiste puntualmente a las clases programadas.
14. Asume posturas críticas frente a los avances y propuestas de aproximaciones teóricas diferentes a la suya.
15. Su práctica pedagógica es el reflejo de una única y repetitiva forma de desempeñarse como docente.
16. La aproximación que hace frente a alguna problemática específica permite comprender mejor dicha problemática y plantear hipótesis frente a esta.
17. El manejo que hace de las temáticas hace evidente el conocimiento que posee acerca de los aportes de otras disciplinas.
18. No valora suficientemente los aportes que otras disciplinas u orientaciones epistemológicas hacen frente a una temática específica.
19. Muestra encontrarse poco actualizado en el campo disciplinar.
20. Su desempeño docente se ve afectado como consecuencia de situaciones de presión relacionadas con su labor académica.
21. Se muestra poco interesado por apoyar proyectos de investigación propuestos por los estudiantes.

22. Plantea propuestas de investigación para que sean retomadas por los estudiantes.

23. Las apreciaciones que hace se caracterizan por estar enmarcadas dentro de su orientación epistemológica únicamente.

II. A continuación encuentra una serie de afirmaciones frente a las cuales debe indicar su posición, considerando si está Totalmente de Acuerdo (TA), de Acuerdo (A), en Desacuerdo (D) o Totalmente en Desacuerdo (TD)

El docente:

24. Da a conocer sus políticas de evaluación oportunamente.

25. Relaciona su especialidad con el ejercicio profesional del Psicólogo.

26. Es creativo en cuanto a la metodología de enseñanza.

27. Utiliza diferentes metodologías de trabajo dentro del aula.

28. Se predispone frente a los desarrollos y postulados de orientaciones paradigmáticas diferentes a la suya.

29. Refleja en sus relaciones interpersonales la apropiación que hace de las políticas de la Universidad de La Sabana (misión, visión, valores)

30. Utiliza diversas ayudas audiovisuales para el desarrollo de sus clases.

31. Apoya proyectos de investigación planteados por los estudiantes.

32. Elabora parciales escritos o guías de trabajo de manera poco clara y precisa.

33. Cuando realiza actividades para las cuales diseña instrucciones escritas, éstas se caracterizan por su claridad y precisión.

34. Hace evaluaciones coherentes con las temáticas trabajadas.

35. Expresa verbalmente los contenidos de manera clara y precisa.

36. Promueve mediante sus relaciones interpersonales un clima desfavorable para el trabajo dentro del aula.

37. Responde satisfactoriamente las preguntas de los estudiantes frente a una temática particular.

38. Está preparado y actualizado para responder las inquietudes de los estudiantes con respecto a temas de clase.

39. Es cuestionado frecuentemente por los estudiantes con el fin de aclarar aspectos de temáticas específicas.

40. Otorga valor a su orientación epistemológica tomando como referencia conceptos o aportes de otras orientaciones.

41. Ignora necesidades de profundización expresadas por los estudiantes respecto a temas de su especialidad.

42. Se muestra poco receptivo frente a las retroalimentaciones acerca de su ejercicio docente.

Apéndice M

Formato de heteroevaluación para pares

El presente formato tiene como finalidad que usted realice lo más objetiva y sinceramente posible una evaluación del ejercicio docente de los catedráticos de la facultad de Psicología. **Por favor diligencie sus respuestas en la hoja destinada para tal fin.**

I. A continuación encuentra una serie de afirmaciones a las cuales debe responder SI ó NO

El docente:

1. Asiste puntualmente a las reuniones de área.
2. Se integra al grupo de trabajo de manera efectiva.
3. Muestra interés por actualizarse en la disciplina de la pedagogía.
4. Participa sus conocimientos de nuevas tecnologías a otros docentes.
5. Usa Internet como medio de comunicación con otros docentes.
6. Muestra interés por lograr relaciones interpersonales óptimas.
7. Participa activamente en la definición de perfiles profesionales.
8. Busca retroalimentación acerca de su ejercicio docente por parte de otros docentes.
9. Muestra poco interés por actualizarse en el campo de su especialidad.
10. Hace que su ejercicio docente sea coherente con las políticas institucionales.
11. Es autónomo en la programación y desarrollo de las clases.
12. Su posición teórica es un factor de discusión enriquecedora dentro del área.
13. Promueve la investigación junto con otros docentes dentro del área
14. Lleva a cabo en este momento investigaciones cuyo eje central sea del interés de la Facultad.

II. A continuación encuentra una serie de afirmaciones frente a las cuales debe indicar su posición, considerando si está Totalmente de acuerdo (TA), de Acuerdo (A), en Desacuerdo (D), o Totalmente en Descuerdo (TD)

El docente:

15. Es abierto a los aportes de orientaciones epistemológicas diferentes a la suya.
16. Se muestra interesado por las necesidades de formación de los estudiantes.
17. Frente a los problemas planteados su participación se caracteriza por la claridad, pertinencia y capacidad de argumentación.
18. Frente a una nueva postura teórica asume una actitud crítica y reflexiva.

19. Sus relaciones interpersonales son el reflejo de la apropiación que hace de las políticas institucionales.

20. Se muestra desinteresado por el dominio de otro idioma.

21. Promueve la investigación dentro del área a la cual pertenece

22. Gestiona proyectos de interés para la facultad.

23. Se muestra poco receptivo frente a la retroalimentación respecto a su ejercicio docente.

24. Sus planteamientos frente al perfil del Psicólogo se ajustan a las demandas profesionales y laborales.

25. Gestiona proyectos en la zona de influencia de la Universidad con alto impacto social.

26. Es persuasivo en su argumentación oral.

27. Trata de imponer su punto de vista frente a algunas temáticas planteadas.

28. Basa sus relaciones interpersonales en el respeto.

III. A continuación encuentra una serie de afirmaciones en las cuáles hay varias opciones de respuesta. Escoja la que le parezca más apropiada.

El docente:

29. Argumenta teóricamente su postura frente a temáticas de orden disciplinar

a. Siempre b. Casi siempre c. Ocasionalmente d. Casi nunca e. Nunca

30. Demuestra dificultad para captar los tópicos centrales de un tema planteado

a. Siempre b. Casi siempre c. Ocasionalmente d. Casi nunca e. Nunca

31. Expresa su inconformidad cuando se hace alguna apreciación con la cual él no está de acuerdo

a. Siempre b. Casi siempre c. Ocasionalmente d. Casi nunca e. Nunca

32. Muestra interés por las opiniones de otras personas

a. Siempre b. Casi siempre c. Ocasionalmente d. Casi nunca e. Nunca

33. Se apoya en datos numéricos para dar a conocer información que requiera este tipo de tratamiento.

a. Siempre b. Casi siempre c. Ocasionalmente d. Casi nunca e. Nunca

34. Participa activamente en reuniones de área

a. Siempre b. Casi siempre c. Ocasionalmente d. Casi nunca e. Nunca

35. Trata de asumir el liderazgo de los trabajos de grupo

a. Siempre b. Casi siempre c. Ocasionalmente d. Casi nunca e. Nunca

36. Se muestra poco receptivo frente a los aportes de otras disciplinas

a. Siempre b. Casi siempre c. Ocasionalmente d. Casi nunca e. Nunca

Apéndice O

Formato de heteroevaluación para jefes inmediatos

El presente instrumento de evaluación ha sido diseñado para que usted haga una valoración del desempeño docente de los catedráticos de la Facultad de Psicología. Es preciso que lo diligencie de la manera más objetiva posible. **Por favor diligencie sus respuestas en la hoja destinada para tal fin.**

I. A continuación encontrará una serie de afirmaciones a las que debe responder SI ó NO

El docente:

1. Promulga, promueve y defiende los principios que rigen La Universidad.
2. Mantiene relaciones interpersonales óptimas con el cuerpo administrativo de la Facultad.
3. Asiste por lo menos una vez por semestre a seminarios, cursos, talleres u otros eventos de actualización en su campo disciplinar
4. Utiliza Internet como medio de comunicación con otros docentes, los estudiantes, u otros estamentos involucrados en el proceso pedagógico.
5. Entrega los informes y planeaciones a tiempo.
6. Hace caso omiso de los conductos regulares.
7. Se preocupa por la investigación y los intereses de la Facultad.
8. Muestra tener claridad sobre los principios que rigen la Universidad.
9. Asiste a seminarios, cursos, talleres u otros eventos de actualización en pedagogía.
10. Participa en la gestión de proyectos de interés para la Facultad en particular o la Universidad en general.
11. Se integra al grupo de trabajo de manera efectiva.
12. Promueve la investigación junto con otros docentes dentro del área.
13. Frente a los problemas planteados, su participación se caracteriza por la claridad, pertinencia y capacidad para argumentar.
14. Argumenta teóricamente su postura frente a temáticas de orden disciplinar.
15. Trata de imponer su punto de vista frente a algunas temáticas planteadas.

II. A continuación encuentra una serie de afirmaciones frente a las cuales debe indicar su posición, considerando si está Totalmente de Acuerdo (TA) de Acuerdo (A) en Desacuerdo (D) o Totalmente en Desacuerdo (TD)

El docente:

16. Se percibe como una persona altamente motivada en todo su quehacer profesional.
17. Se interesa por seguir su proceso de formación en el área de humanidades.

18. Se muestra poco flexible ante situaciones de cambio.
19. La programación que hace de la asignatura se adecua a los derroteros establecidos por la facultad
20. Sus relaciones interpersonales son el reflejo de la apropiación que hace de las políticas institucionales.
21. Bajo situaciones de presión relacionadas con el ejercicio docente, mantiene un nivel óptimo de desempeño.
22. Participa activamente en la definición de perfiles profesionales.
23. Muestra poco interés por el dominio de otro idioma.
24. Busca retroalimentación acerca de su ejercicio docente con otros docentes.
25. Es autónomo en la programación y desarrollo de las clases.
26. Es persuasivo en su argumentación oral.
27. En sus retroalimentaciones refleja no haber captado los tópicos centrales del tema planteado.
28. Su posición teórica es un factor de discusión enriquecedor dentro del área.
29. Tiene apertura a los aportes de orientaciones paradigmáticas diferentes a la suya.
30. Asume una actitud crítica y reflexiva frente a una nueva postura teórica.
31. Muestra poca apertura a los aportes de otras disciplinas.

Apéndice P

Índice de confiabilidad para ítems formato heteroevaluación para jefes inmediatos

ITEM	F. OBSERVADAS			F. ESPERADAS			PROBABILIDAD ASOCIADA A CHI CUADRADO		
	P. BAJOS	P. ALTOS	TOTAL	P. BAJOS	P. ALTOS	TOTAL			
1							0,335234422		
	INF. Md	1	6	7	INF. Md	0,538461538		6,461538462	7
	SUP. Md	0	6	6	SUP. Md	0,461538462		5,538461538	6
	TOTAL	1	12	13	TOTAL	1		12	13
2							#iDIV/0!		
	INF. Md	0	7	7	INF. Md	0		7	7
	SUP. Md	0	6	6	SUP. Md	0		6	6
	TOTAL	0	13	13	TOTAL	0		13	13
3							0,154629804		
	INF. Md	2	5	7	INF. Md	1,076923077		5,923076923	7
	SUP. Md	0	6	6	SUP. Md	0,923076923		5,076923077	6
	TOTAL	2	11	13	TOTAL	2		11	13
4							0,90558123		
	INF. Md	1	6	7	INF. Md	1,076923077		5,923076923	7
	SUP. Md	1	5	6	SUP. Md	0,923076923		5,076923077	6
	TOTAL	2	11	13	TOTAL	2		11	13
5							0,154629804		
	INF. Md	2	5	7	INF. Md	1,076923077		5,923076923	7
	SUP. Md	0	6	6	SUP. Md	0,923076923		5,076923077	6
	TOTAL	2	11	13	TOTAL	2		11	13
6							0,335234422		
	INF. Md	1	6	7	INF. Md	0,538461538		6,461538462	7
	SUP. Md	0	6	6	SUP. Md	0,461538462		5,538461538	6
	TOTAL	1	12	13	TOTAL	1		12	13
7							#iDIV/0!		
	INF. Md	0	7	7	INF. Md	0		7	7
	SUP. Md	0	6	6	SUP. Md	0		6	6
	TOTAL	0	13	13	TOTAL	0		13	13
8							#iDIV/0!		
	INF. Md	0	7	7	INF. Md	0		7	7
	SUP. Md	0	6	6	SUP. Md	0		6	6
	TOTAL	0	13	13	TOTAL	0		13	13
9							0,026054764		
	INF. Md	4	3	7	INF. Md	2,153846154		4,846153846	7
	SUP. Md	0	6	6	SUP. Md	1,846153846		4,153846154	6
	TOTAL	4	9	13	TOTAL	4		9	13

ITEM	F. OBSERVADAS			F. ESPERADAS			PROBABILIDAD ASOCIADA A CHI CUADRADO	
	P. BAJOS	P. ALTOS	TOTAL	P. BAJOS	P. ALTOS	TOTAL		
20	INF. Md	0	7	7	INF. Md	0	7	# _i DIV/0!
	SUP. Md	0	6	6	SUP. Md	0	6	
	TOTAL	0	13	13	TOTAL	0	13	
21	INF. Md	0	7	7	INF. Md	0	7	# _i DIV/0!
	SUP. Md	0	6	6	SUP. Md	0	6	
	TOTAL	0	13	13	TOTAL	0	13	
22	INF. Md	3	4	7	INF. Md	1,615384615	5,384615385	0,067497327
	SUP. Md	0	6	6	SUP. Md	1,384615385	4,615384615	
	TOTAL	3	10	13	TOTAL	3	10	
23	INF. Md	2	5	7	INF. Md	3,230769231	3,769230769	0,169583558
	SUP. Md	4	2	6	SUP. Md	2,769230769	3,230769231	
	TOTAL	6	7	13	TOTAL	6	7	
24	INF. Md	2	5	7	INF. Md	1,615384615	5,384615385	0,61154136
	SUP. Md	1	5	6	SUP. Md	1,384615385	4,615384615	
	TOTAL	3	10	13	TOTAL	3	10	
25	INF. Md	1	6	7	INF. Md	3,230769231	3,769230769	0,012790591
	SUP. Md	5	1	6	SUP. Md	2,769230769	3,230769231	
	TOTAL	6	7	13	TOTAL	6	7	
26	INF. Md	1	6	7	INF. Md	0,538461538	6,461538462	0,335234422
	SUP. Md	0	6	6	SUP. Md	0,461538462	5,538461538	
	TOTAL	1	12	13	TOTAL	1	12	
27	INF. Md	0	7	7	INF. Md	0	7	# _i DIV/0!
	SUP. Md	0	6	6	SUP. Md	0	6	
	TOTAL	0	13	13	TOTAL	0	13	
28	INF. Md	3	4	7	INF. Md	1,615384615	5,384615385	0,067497327
	SUP. Md	0	6	6	SUP. Md	1,384615385	4,615384615	
	TOTAL	3	10	13	TOTAL	3	10	
29	INF. Md	1	6	7	INF. Md	0,538461538	6,461538462	0,335234422
	SUP. Md	0	6	6	SUP. Md	0,461538462	5,538461538	
	TOTAL	1	12	13	TOTAL	1	12	

ITEM	F. OBSERVADAS			F. ESPERADAS			PROBABILIDAD ASOCIADA A CHI CUADRADO	
	P. BAJOS	P. ALTOS	TOTAL	P. BAJOS	P. ALTOS	TOTAL		
30	INF. Md	2	5	7	INF. Md	1,076923077	5,923076923	0,154629804
	SUP. Md	0	6	6	SUP. Md	0,923076923	5,076923077	
	TOTAL	2	11	13	TOTAL	2	11	
31	INF. Md	1	6	7	INF. Md	0,538461538	6,461538462	0,335234422
	SUP. Md	0	6	6	SUP. Md	0,461538462	5,538461538	
	TOTAL	1	12	13	TOTAL	1	12	

Apéndice Q

Formato final instrumento heteroevaluación para estudiantes

El presente instrumento tiene como objetivo que usted realice lo más honesta y objetivamente posible una evaluación del desempeño de los docentes de cátedra. **Por favor diligencie sus respuestas en la hoja destinada para tal fin.**

III. A continuación encuentra una serie de afirmaciones a las cuales debe responder SI ó NO

El docente:

1. Acepta comentarios y/o sugerencias de los estudiantes acerca de su práctica docente.
2. Sugiere a los estudiantes consultar bases de datos especializadas para que obtengan información sobre un tema específico de la Psicología.
3. La aproximación que hace frente a alguna problemática específica permite comprender mejor dicha problemática y plantear hipótesis frente a esta.
4. Explora los conocimientos previos de los estudiantes sobre temas relacionados con su especialidad.
5. El manejo que hace de las temáticas hace evidente el conocimiento que posee acerca de los aportes de otras disciplinas.
6. Permite una comunicación abierta dentro y fuera del aula de clase.
7. Promueve el interés por las temáticas a trabajar.
8. Asume posturas críticas frente a los avances y propuestas de aproximaciones teóricas diferentes a la suya.
9. Se muestra poco interesado por apoyar proyectos de investigación propuestos por los estudiantes.
10. Retoma los aspectos importantes del tema tratado en las interlocuciones con los estudiantes.
11. Su práctica pedagógica es el reflejo de una única y repetitiva forma de desempeñarse como docente.
12. Plantea propuestas de investigación para que sean retomadas por los estudiantes.
13. Sugiere consultas en Internet sobre temas de su especialidad.
14. Muestra poco interés por conocer aspectos del contexto emocional, cultural, social o familiar de los estudiantes.
15. Las apreciaciones que hace se caracterizan por estar enmarcadas dentro de su orientación epistemológica únicamente.
16. Promueve entre los estudiantes la realización de actividades extra académicas de apoyo.
17. No valora suficientemente los aportes que otras disciplinas u orientaciones epistemológicas hacen frente a una temática específica.
18. Asiste puntualmente a las clases programadas.
19. Da a conocer el programa de la asignatura oportunamente.
20. Promueve la realización de consultas bibliográficas en Inglés.

21. Su desempeño docente se ve afectado como consecuencia de situaciones de presión relacionadas con su labor académica.

22. Dentro de la bibliografía sugerida incluye textos en otros idiomas.

23. Muestra encontrarse poco actualizado en el campo disciplinar.

IV. A continuación encuentra una serie de afirmaciones frente a las cuales debe indicar su posición, considerando si está Totalmente de Acuerdo (TA), de Acuerdo (A), en Desacuerdo (D) o Totalmente en Desacuerdo (TD)

El docente:

24. Es creativo en cuanto a la metodología de enseñanza.

25. Utiliza diferentes metodologías de trabajo dentro del aula.

26. Se muestra poco receptivo frente a las retroalimentaciones acerca de su ejercicio docente.

27. Apoya proyectos de investigación planteados por los estudiantes.

28. Utiliza diversas ayudas audiovisuales para el desarrollo de sus clases.

29. Ignora necesidades de profundización expresadas por los estudiantes respecto a temas de su especialidad.

30. Expresa verbalmente los contenidos de manera clara y precisa.

31. Cuando realiza actividades para las cuales diseña instrucciones escritas, éstas se caracterizan por su claridad y precisión.

32. Refleja en sus relaciones interpersonales la apropiación que hace de las políticas de la Universidad de La Sabana (misión, visión, valores)

33. Responde satisfactoriamente las preguntas de los estudiantes frente a una temática particular.

34. Relaciona su especialidad con el ejercicio profesional del Psicólogo.

35. Hace evaluaciones coherentes con las temáticas trabajadas.

36. Elabora parciales escritos o guías de trabajo de manera poco clara y precisa.

37. Se predispone frente a los desarrollos y postulados de orientaciones paradigmáticas diferentes a la suya.

38. Da a conocer sus políticas de evaluación oportunamente.

39. Promueve mediante sus relaciones interpersonales un clima desfavorable para el trabajo dentro del aula.

40. Está preparado y actualizado para responder las inquietudes de los estudiantes con respecto a temas de clase.

Apéndice R

Hoja de respuesta formato final heteroevaluación para estudiantes

NOMBRE DEL DOCENTE _____

ASIGNATURA _____

SEMESTRE _____ FECHA _____

SOLO UTILICE ESTE ESPACIO PARA CONSIGNAR SUS RESPUESTAS.

Pregunta

Tenga presente que:

TA: TOTALMENTE DE ACUERDO

1 SI NO

A: DE ACUERDO

2 SI NO

D: EN DESACUERDO

3 SI NO

TD: TOTALMENTE EN DESACUERDO

4 SI NO

Pregunta

5 SI NO

24 TA A D TD

6 SI NO

25 TA A D TD

7 SI NO

26 TA A D TD

8 SI NO

27 TA A D TD

9 SI NO

28 TA A D TD

10 SI NO

29 TA A D TD

11 SI NO

30 TA A D TD

12 SI NO

31 TA A D TD

13 SI NO

32 TA A D TD

14 SI NO

33 TA A D TD

15 SI NO

34 TA A D TD

16 SI NO

35 TA A D TD

17 SI NO

36 TA A D TD

18 SI NO

37 TA A D TD

19 SI NO

38 TA A D TD

20 SI NO

39 TA A D TD

21 SI NO

40 TA A D TD

22 SI NO

23 SI NO

Apéndice S

Plantilla de corrección formato de estudiantes

PARA LOS ITEMS DE RESPUESTA ALTERNA (SI Y NO), APARECE LA RESPUESTA QUE ASUME VALOR DE 1 Y PARA LOS ITEMS EN ESCALA LIKERT, ENCUENTRA LOS VALORES QUE ASUME CADA RESPUESTA.

1 SI	<input type="checkbox"/>					
2 SI	<input type="checkbox"/>					
3 SI	<input type="checkbox"/>					
4 SI	<input type="checkbox"/>					
5 SI	<input type="checkbox"/>					
6 SI	<input type="checkbox"/>					
7 SI	<input type="checkbox"/>					
8 SI	<input type="checkbox"/>					
9	NO <input type="checkbox"/>					
10 SI	<input type="checkbox"/>					
11	NO <input type="checkbox"/>					
12 SI	<input type="checkbox"/>					
13 SI	<input type="checkbox"/>					
14	NO <input type="checkbox"/>					
15	NO <input type="checkbox"/>					
16 SI	<input type="checkbox"/>					
17	NO <input type="checkbox"/>					
18 SI	<input type="checkbox"/>					
19 SI	<input type="checkbox"/>					
20 SI	<input type="checkbox"/>					
21	NO <input type="checkbox"/>					
22 SI	<input type="checkbox"/>					
23	NO <input type="checkbox"/>					
		Pregunta				
		24	4	3	2	1
			4	3	2	1
		25	4	3	2	1
			1	2	3	4
		26	4	3	2	1
		27	4	3	2	1
		28	4	3	2	1
			1	2	3	4
		29	4	3	2	1
		30	4	3	2	1
		31	4	3	2	1
		32	4	3	2	1
		33	4	3	2	1
		34	4	3	2	1
		35	4	3	2	1
			1	2	3	4
		36	4	3	2	1
			1	2	3	4
		37	4	3	2	1
		38	4	3	2	1
			1	2	3	4
		39	4	3	2	1
		40	4	3	2	1

Apéndice T

Propuesta formato para pares

El presente instrumento tiene como objetivo que usted realice lo más honesta y objetivamente posible una evaluación del desempeño de los docentes de cátedra. **Por favor diligencie sus respuestas en la hoja destinada para tal fin.**

I. A continuación encuentra una serie de afirmaciones frente a las cuales debe responder SI ó NO.

El docente:

1. Participa activamente en la definición de perfiles profesionales.
2. Asiste a seminarios, congresos, talleres, conferencias, simposios, etc., de actualización en pedagogía.
3. Gestiona proyectos de investigación de alta relevancia social.
4. Promueve la investigación junto con otros docentes del área.
5. Participa sus conocimientos de nuevas tecnologías a otros docentes.
6. Su posición teórica es un factor de discusión enriquecedora dentro del área.
7. Participa en la gestión de proyectos de interés para la Facultad en particular o la Universidad en general.
8. Usa Internet como medio de comunicación con otros docentes.
9. Apoya proyectos de investigación propuestos por los estudiantes.

II. A continuación encuentra una serie de afirmaciones frente a las cuales debe indicar su posición, considerando si está Totalmente de Acuerdo (TA), de Acuerdo (A), en Desacuerdo (D) o Totalmente en Desacuerdo (TD)

El docente:

10. Promueve la investigación dentro del área a la cual pertenece.
11. Frente a una nueva postura teórica asume una actitud crítica y reflexiva.
12. Sus planteamientos frente al perfil del Psicólogo se ajustan a las demandas profesionales y laborales.
13. Se predispone frente a desarrollos y postulados de orientaciones paradigmáticas diferentes a la suya.

14. El manejo que hace de ayudas audiovisuales optimiza el desarrollo y comprensión de los temas.

III. A continuación encuentra una serie de afirmaciones en las cuáles hay varias opciones de respuesta. Escoja la que le parezca más apropiada.

El docente:

15. Se muestra poco receptivo frente a los aportes de otras disciplinas

a. Siempre b. Casi siempre c. Ocasionalmente d. Casi nunca e. Nunca

16. Muestra interés por las opiniones de otras personas

a. Siempre b. Casi siempre c. Ocasionalmente d. Casi nunca e. Nunca

17. Participa activamente en las reuniones de profesores programadas por la facultad

a. Siempre b. Casi siempre c. Ocasionalmente d. Casi nunca e. Nunca

Apéndice U

Propuesta formato evaluación para pares. Discriminación de ítems por competencia

Tabla U1

Discriminación de ítems propuesta evaluación para pares. Por tipo de competencia.

Competencia	Ítem
Pedagógico-didáctica	2, 5, 14
Institucional	12
Productiva	1, 3, 4, 7, 8, 9, 10,
Interactiva	16
Especificadora	6, 11, 13, 15, 17

Apéndice V

Hoja de respuesta propuesta formato para pares

NOMBRE DEL DOCENTE _____

ASIGNATURA _____

SEMESTRE _____ FECHA _____

SOLO UTILICE ESTE ESPACIO PARA CONSIGNAR SUS RESPUESTAS.

MARQUE CON UNA "X" SU RESPUESTA.

Pregunta		Pregunta		Pregunta
1 SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	10	<input type="checkbox"/> TA <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> TD	15 <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e
2 SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	11	<input type="checkbox"/> TA <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> TD	16 <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e
3 SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	12	<input type="checkbox"/> TA <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> TD	17 <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e
4 SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	13	<input type="checkbox"/> TA <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> TD	
5 SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	14	<input type="checkbox"/> TA <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> TD	
6 SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	Tenga presente que:		
7 SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	TA: TOTALMENTE DE ACUERDO		
8 SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	A: DE ACUERDO		
9 SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	D: EN DESACUERDO		
		TD: TOTALMENTE EN DESACUERDO		

Apéndice W

Plantilla de corrección propuesta formato para pares

PARA LOS ITEMS DE RESPUESTA ALTERNA (SI Y NO), APARECE LA RESPUESTA QUE ASUME VALOR DE 1 Y PARA LOS ITEMS EN ESCALA LIKERT Y DE SELECCIÓN MÚLTIPLE, ENCUENTRA LOS VALORES QUE ASUME CADA RESPUESTA.

Pregunta

- 1 SI
- 2 SI
- 3 SI
- 4 SI
- 5 SI
- 6 SI
- 7 SI
- 8 SI
- 9 SI

Pregunta

- 10

TA	A	D	TD
4	3	2	1
- 11

TA	A	D	TD
4	3	2	1
- 12

TA	A	D	TD
1	2	3	4
- 13

TA	A	D	TD
4	3	2	1
- 14

TA	A	D	TD
----	---	---	----

Pregunta

- 15

a	b	c	d	e
5	4	3	2	1
- 16

a	b	c	d	e
1	2	3	4	5
- 17

a	b	c	d	e
---	---	---	---	---