

061900-000212-17

COMISIONES - INGENIERIA

ESTATUTOS/ORDENANZAS/REGLAMENTOS

22/09/2017

REGLAMENTOS - AGREGADOS DE

Asamblea del Claustro FI - Evaluación docente en enseñanza: planteo del problema y una propuesta.

Tipo\*  
Docentes

# Informe de la Comisión de Actividades de Enseñanza

agosto 2015

## 1) Introducción.

La Comisión de Actividades de Enseñanza ha tomado como una de sus tareas el estudio del abandono de la carrera en sus años iniciales, como se ha establecido en el Plan de trabajo considerado por el Claustro en su sesión de fecha 19/11/14. La motivación de haber encarado esta actividad es la siguiente: tomando como criterio el que considera abandono a los estudiantes que no presentan actividad en los 2 últimos años, la Unidad de Enseñanza ha relevado que<sup>1</sup>: "Para las gen 97 a 2006 luego de 5 años en Facultad el promedio de deserción es de 50,2%." En ese mismo estudio, se determinó que "del total de la población desertora (5694), la mayoría (94,3%), abandona la Fing sin haber superado los créditos correspondientes al primer año de la carrera (0 a 89 créditos). Se agrega además que: 87,2% de ellos no superó los créditos correspondientes al primer semestre (hasta 45 créditos). 57,7 % de los estudiantes que desertan no obtuvo créditos habiéndolo intentado (inscriptos a cursos y/o a exámenes)." Estos números convierten el abandono de la carrera en los años iniciales de la misma en un problema relevante, tanto desde el punto de vista estudiantil, como institucional o a nivel país.

En lo pertinente, consideramos que el estudiante ha abandonado la carrera si no presenta actividad en los dos últimos años. En el plan de trabajo de la Comisión se preveían acciones agrupadas en cuatro etapas:

1. Realizar reuniones con la Unidad Académica de Facultad, con el Espacio de Orientación y Consulta, y con la Unidad Académica de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), con el cometido de conocer relevamientos realizados por esas unidades, y tener elementos para definir la población objetivo. Esas reuniones ya se habían efectuado en oportunidad de presentar el plan de trabajo de la Comisión.
2. Realizar entrevistas semiguionadas a docentes. Este ítem se desarrolla más abajo.
3. Planificar actividades que permitan conocer cuáles son las principales causas de abandono en la Facultad de Ingeniería. Este ítem también se encuentra desarrollado más abajo.
4. Aplicación de la encuesta a estudiantes que se definan como la población objetivo.

En este documento se abordan las etapas 2. y 3.

## 2) Segunda etapa de trabajo (entrevistas a docentes).

En la segunda etapa del plan de trabajo ya mencionado, llevada a cabo a fines del año pasado, se realizaron entrevistas semiguionadas a docentes que aplican metodologías de enseñanza innovadoras o llevan adelante actividades de enseñanza que atienden grupos de estudiantes con características particulares:

<sup>1</sup> Estudio sobre la deserción en Facultad de Ingeniería, Unidad de Enseñanza, 2013, en [http://www.fing.edu.uy/sites/default/files/claustro\\_citaciones/2013/distribuido/7962/19-2013%20Informe%20Deserci%C3%B3n%20UEFI.pdf](http://www.fing.edu.uy/sites/default/files/claustro_citaciones/2013/distribuido/7962/19-2013%20Informe%20Deserci%C3%B3n%20UEFI.pdf)

- a) Cálculo 1 anual (Eleonora Catsigeras): aprendizaje en grupos.
- b) Matemática de Facultad Arquitectura (Omar Gil): aprendizaje basado en equipos.
- c) Punto 0 (Marcelo Lanzilotta): curso para ingresantes que reconocen sus carencias cognitivas.
- d) FísicActiva (Adriana Auyuanet): enseñanza activa en grupos teóricos masivos.
- e) Física 1++ (Federico Davoine, Marcela Peláez): aprendizaje cooperativo.
- f) Taller de Diseño (Lilián Navickis): enseñanza en la modalidad taller de extensión.
- g) Tallérine (Álvaro Giusto): enseñanza en la modalidad taller.

El objetivo de esta etapa era determinar las características de estas modalidades y conocer si, en opinión de quienes las llevan adelante, promueven la retención de los estudiantes con el objetivo de determinar si la Facultad debe profundizar políticas que las multipliquen.

Se destaca que se hicieron entrevistas a cursos con metodologías innovadoras o que atienden grupos con características particulares *que se desarrollan en el primer año de la carrera*. Hay propuestas, dirigidas a cursos que están más adelante en la carrera, (cabe mencionar a título de ejemplo la modalidad "kalama" en Resistencia de Materiales 1) que por este motivo no fueron entrevistados. A las entrevistas agregamos un documento, realizado por Heber Enrich, en relación con algunas de las iniciativas llevadas a cabo en el curso de Cálculo 1 semestral.

### Entrevistas a docentes.

Se anexa un documento con la transcripción de las entrevistas, y un cuadro resumen de las mismas. La primera observación a destacar es que es variado el conjunto de asignaturas de cursos iniciales en que hay docentes que usan modalidades activas de aprendizaje en sus cursos. Por el término "aprendizaje activo" tomamos la siguiente definición de Prince<sup>2</sup>: "Generalmente se define el aprendizaje activo como cualquier método de instrucción que involucre a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Brevemente, el aprendizaje activo requiere que los estudiantes hagan actividades de aprendizaje significativo y piensen acerca de lo que están haciendo. Aunque esta definición podría incluir actividades tradicionales como los deberes, en la práctica el aprendizaje activo se refiere a actividades que se introducen en el salón de clase. Los elementos centrales del aprendizaje activo son la actividad del estudiante y su compromiso en el proceso de aprendizaje. El aprendizaje activo se contrasta a menudo con las conferencias tradicionales, donde los estudiantes reciben pasivamente información del instructor." No hay una única forma de aprendizaje activo, sino que se pueden encontrar diversas modalidades (ver Prince (ob. cit.)). También es posible que en un mismo curso haya momentos en que se utilicen modalidades activas de aprendizaje y otros en que se utilicen métodos más tradicionales. Requieren, en general, mayor esfuerzo docente que las modalidades más tradicionales, para igual número de estudiantes, la cantidad de esfuerzo mayor depende de la modalidad e intensidad de aprendizaje que se seleccione. En el conjunto de cursos que presentan modalidades activas de aprendizaje inscribimos, en mayor o menor medida, a todos los cursos entrevistados (no así el caso de Cálculo 1 semestral). En el caso de Punto 0, si bien presentó algunas características correspondientes a aprendizaje activo (tal vez no tan explicitadas como en otros cursos), no llegó a consolidarse en las seis semanas de la experiencia, hubo una gran variación en la asistencia de los estudiantes, que ingresaban en distintas etapas del curso y varios también lo abandonaban. Algo similar se observó en el curso de Cálculo 1 anual en el inicio, pero esa situación fue superada en el correr del tiempo.

2 *Does Active Learning Work? A review of the research*, Michael Prince, J. Engr. Education, 93(3), 223-231 (2004), [http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Prince\\_AL.pdf](http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Prince_AL.pdf)

Como observaciones generales: la relación de estudiantes por docente estuvo en el rango de 10-50, en clases que pueden tener 100 o 120 estudiantes, como es el caso de FísicActiva o Matemática de Arquitectura. Todos se basan en el trabajo grupal con una cantidad reducida de estudiantes que realizan distintas actividades en clase como resolución de ejercicios y presentaciones orales. En el taller de diseño además el trabajo es de campo donde se contactan con poblaciones no universitarias.

Todos los cursos implican mayor dedicación horaria que la modalidad expositiva tradicional para los docentes debido a la planificación de las clases y al carácter más personalizado de las actividades enseñanza. Los estudiantes deben cumplir la carga horaria que el curso indica durante todo el semestre para poder seguirlo. El aprendizaje se construye paralelo al curso. En palabras de la docente Adriana Auyuanet, "...La dedicación de los estudiantes es la misma que en un curso normal, sólo que, en clase teórica están trabajando. Si querés trabajan más ya que en las 3 horas semanales de teórico ya están estudiando".

A excepción de Física 1++, que utilizó el índice FCI (force concept inventory) y con el cual encontraron que ciertos conceptos básicos de física se aprenden mejor que en el curso de Física I (y dejando de lado mediciones de porcentajes de aprobación), en el resto de los cursos no se realizaron mediciones para evaluar el éxito de la modalidad de enseñanza. Sin embargo, los docentes manifestaron distintas percepciones acerca del éxito de los cursos que imparten en la retención de estudiantes, en el caso del curso Punto 0 no se cree que haya influido en la retención de estudiantes, mientras que en cursos como por ejemplo FísicActiva o Matemática de Arquitectura se destaca la creación de un vínculo fuerte entre el docente y los estudiantes.

Los docentes coincidieron en manifestar tres factores que visualizaron como dificultades para implementar sus modalidades alternativas a todos los estudiantes de la asignatura: el primero fue la cantidad de docentes que es mayor en relación a la cantidad de estudiantes, el segundo la carga horaria que implica dictar asignaturas en esta modalidad y que muchas veces resta tiempo a otras tareas docentes más valoradas en la UdelaR (investigación y extensión) y el tercero, o bien el desconocimiento entre los colegas de otras formas de enseñanza distinta de la tradicional, o bien fuertes dudas sobre la utilidad de dedicar esfuerzos en esa dirección. Asimismo, se destacó la necesidad de evaluar el éxito de los cursos mediante alguna herramienta para decidir de forma más racional sobre la continuidad de estas iniciativas.

Excepto en el caso de Tallerrine y Punto 0, que se trata de asignaturas nuevas y no se puede hacer comparación con cursos anteriores, en los restantes casos aparecen mejoras en los índices de aprobación de los estudiantes que lo cursan. Exceptuando Tallerrine, Punto 0 y Matemática de Arquitectura, los estudiantes tienen opciones de cursar la misma asignatura siguiendo otros caminos, por lo que lo que podría estar sucediendo que la población que cursa la asignatura bajo estas modalidades es una población sesgada. Resulta difícil relacionar este tipo de experiencia con el abandono, en este sentido, las declaraciones de los docentes entrevistados fueron cautas (no podían ser de otra forma). Sin embargo, y teniendo la precaución de observar que es peligroso extrapolar conclusiones de otros países a nuestra realidad, en Estados Unidos se implementó en las carreras de ingeniería en 16 universidades lo que se denomina "First-Year Engineering Project", de características similares al Tallerrine, manifestándose<sup>3</sup> incrementos positivos en la tasa de retención de 14 universidades en porcentajes que van

3 *Improving Engineering Student Retention through Hands-On, Team Based, First-Year Design Projects*, Daniel W. Knight, Lawrence E. Carlson & Jacquelyn F. Sullivan, 31st International Conference on Research in Engineering Education, June 22 – 24, 2007, Honolulu, HI, en [https://itll.colorado.edu/images/uploads/about\\_us/publications/Papers/ICREEpaperfinalin07octJEE.pdf](https://itll.colorado.edu/images/uploads/about_us/publications/Papers/ICREEpaperfinalin07octJEE.pdf)

del 9 al 80%<sup>4</sup> y un promedio del 30%, mientras solamente dos universidades no presentaron un impacto positivo (una de ellas no manifestó variación, la restante, una variación ligeramente negativa).

Hay evidencia internacional de estudios hechos sobre carreras de grado de ingeniería, o al menos en las carreras de grado de CTIM (acrónimo por Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática) que indican que el aprendizaje colaborativo (una forma de enseñanza activa) influye positivamente sobre la persistencia estudiantil. En Springer *et al.*<sup>5</sup> se lee "Además, el aprendizaje en pequeños grupos puede reducir sustancialmente el abandono en cursos y programas de ciencias, matemática, ingeniería y tecnología. El 22% de diferencia en abandono que informamos está basada en datos de varios grupos de estudiantes de múltiples instituciones postsecundarias, reflejando formas muy divergentes de trabajo grupal." En Prince (ob. cit.) se lee: "En resumen, una serie de metaanálisis apoyan la premisa de que la colaboración 'funciona' para promover una amplia gama de resultados de aprendizaje de los estudiantes. En particular, la colaboración mejora el rendimiento académico, las actitudes de los estudiantes, y la retención de los estudiantes. La magnitud, la coherencia y la pertinencia de estos resultados sugieren fuertemente que las facultades de ingeniería promuevan la colaboración de los estudiantes en sus cursos."

### **3) Tercera etapa de trabajo (causas de abandono).**

En la tercera etapa de trabajo, se preveía "planificar actividades que permitan conocer cuáles son las principales causas de abandono en la Facultad de Ingeniería, de boca de los estudiantes que han interrumpido actividades en sus carreras. Comenzaremos esta etapa analizando las respuestas de la encuesta telefónica realizada por la Unidad Académica de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE)-UdelaR en el marco del Proyecto ALFA-III 'Gestión Universitaria Integral del Abandono'. En base a la información relevada, se estudiarán las preguntas de dicha encuesta, decantando aquellas (y/o proponiendo otras) que sean en el marco de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República, en particular."

#### **Encuesta llevada adelante por la CSE.**

Comenzamos con la encuesta telefónica, de la que se anexa un resumen de resultados. Se señala que es parte de una muestra que es representativa de la Universidad, pero no de la Facultad de Ingeniería (son 50 estudiantes de ingeniería de la generación 2009), por lo que los resultados obtenidos a lo sumo pueden considerarse indicadores de la situación. En este resumen se enfocaron solamente dos aspectos de los varios que contemplaba la encuesta: a dónde se iban los estudiantes que abandonaban la facultad, y por qué se iban. Los destinos son variados, y las razones también son variadas, lo que está en consonancia con otros estudios previos (a nivel de la Universidad de la República) como son los realizados por Boado *et al.*<sup>6</sup>, y Diconca *et al.*<sup>7</sup>. Solamente para mencionar algunos de los ítems que resaltan un poco más de la encuesta (con respuestas muy variadas), siempre sobre 50 personas que estudiaron ingeniería en

4 El incremento en la tasa de retención se define como el porcentaje de retención en la nueva modalidad menos el porcentaje de retención en la modalidad anterior, dividido el porcentaje de retención en la modalidad anterior, ver el artículo por más detalles.

5 *Effects of Small-Group Learning on Undergraduates in Science, Mathematics, Engineering, and Technology: A Meta-Analysis*. ASHE Annual Meeting Paper: Springer, Leonard; Stanne, Mary Elizabeth; Donovan, Samuel, Review of Educational Research Spring 1999 69:21-51, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415814.pdf>

6 *La deserción estudiantil universitaria en la UdelaR y en Uruguay entre 1997 y 2006*. Boado, Custodio, Ramírez. [http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320437137FCS\\_Boado\\_2011\\_10\\_03.pdf](http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320437137FCS_Boado_2011_10_03.pdf)

7 *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. Diconca, dos Santos, Egaña. <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/INFORME%20TOTAL%20VERSION%2004.08.2011.pdf>

nuestra facultad, en el ítem "Ayuda para la integración y adaptación del estudiante" se declaran insatisfechos o muy insatisfechos 12 personas, a las que se suman 19 poco satisfechas, y en el ítem "Atención del profesor al estudiante", 9 se declaran insatisfechos a los que se suman 16 poco satisfechos. En cuanto a los motivos que llevaron al estudiante a desistir, aparece bastante señalado "Problemas para compatibilizar estudio y trabajo" (en particular entre los que salen del sistema educativo), en cambio casi no aparece señalado "Dificultades económicas para continuar los estudios".

#### **4) Conclusiones.**

Para tomar medidas contra la deserción es necesario conocerla. De acuerdo al proyecto ATTRACT<sup>8</sup> llevado adelante por varias universidades europeas, en el resumen ejecutivo se lee que "la retención de estudiantes ha estado por largo tiempo entre las áreas más ampliamente investigadas en la educación superior. Sin embargo, la generalización de la investigación en este campo es problemática por diferencias culturales y estructurales entre países, universidades y aún carreras donde se hace la investigación. Se ha observado que los estudiantes de ingeniería tienden a abandonar la universidad más a menudo, y que les lleva un tiempo mayor para graduarse que sus pares en programas que no son de ingeniería."

Las consideraciones hechas en secciones anteriores apuntan a que es importante conocer el fenómeno del abandono de la carrera, el cual es multicausal, por lo que no va a haber una sola medida que solucione el mismo, sino que seguramente haya que tomarse varias medidas para atacar el problema. Al haber algunas causas fuera del alcance de la facultad, resultará que se va a encontrar un techo más allá del cual no se podrá avanzar. Es preciso tener en cuenta que el fenómeno del abandono al inicio de una carrera terciaria no es una peculiaridad ni de la carrera de ingeniería, ni del Uruguay. Además, el abandono producido en la Facultad de Ingeniería tiene especificidades que no comparte con otras facultades, por lo que es importante el estudio particular de nuestros estudiantes.

Para tener una idea de a cuántos estudiantes puede ayudar una determinada medida que se tome, hay que tener una idea de cuántos estudiantes comparten el problema que se ataca con esa medida. Como ejemplo de las situaciones que podrían llegar a plantearse, está la elección del universo equivocado. En algunos ámbitos se piensa que el problema de compatibilizar estudio y trabajo es relativamente poco importante en los primeros años de la carrera, por que serían pocos los estudiantes ingresantes que trabajan. Pero eso bien podría deberse a que la percepción que tenemos es de los estudiantes que continúan sus estudios. En el trabajo de Diconca *et al.* (ob. cit.), que se refiere a estudiantes al inicio de una carrera universitaria (se miran todas las carreras), el problema del trabajo aparece en los primeros lugares como causa de abandono. También aparece como muy importante en la encuesta hecha a 50 estudiantes que abandonaron la carrera, aunque en este resultado no aparece la discriminación de la altura en la que se produjo el abandono. Todo apuntaría a que los problemas de compatibilizar estudio y trabajo son importantes en los primeros años de la carrera de ingeniería, pero entendemos que aún faltan estudios concluyentes al respecto.

Hay muchos ejemplos de medidas que "deberían funcionar" pero no lo hacen, los ejemplos en Cálculo 1 semestral son un ejemplo. En van den Bogaard<sup>9</sup> se lee, sobre la Universidad Tecnológica de Delft (DUT) (uno de los centros de enseñanza superior más

8 ATTRACT *Enhancing the Attractiveness of Studies in Science and Technology*. Octubre 2012 <http://attractproject.org/sites/default/files/document/Attract%20Project%20-%20Full%20Report%20-%202012.pdf>

9 *Explaining student success in engineering education in Delft University of Technology; a synthesis of literature*. Maartje van den Bogaard 2011, <http://repository.tudelft.nl/assets/uuid:4bcd9087-8fe6-4d83-9d4f-76cc26a81d66/291408.pdf>

importante de los Países Bajos): "Los ejemplos de las medidas adoptadas para mejorar las tasas de retención incluyen la introducción de un sistema nacional de becas, establecer límites al número de años en los que los estudiantes podrán estudiar con el apoyo del gobierno, cambios curriculares y mejoras en la organización de la educación. El abandono y el largo tiempo para graduarse son caros de muchas maneras: muchos estudiantes capaces se pierden para la profesión; los estudiantes obtienen una mala experiencia y por lo general pierden dinero y tiempo. La universidad también invierte tiempo en aquellos estudiantes y como las universidades holandesas se financian en función del número de títulos expedidos, esta es una situación desafortunada. La urgencia del problema se ha incrementado de forma inesperada en los últimos años: como consecuencia de la crisis económica, la educación superior en todo el mundo se enfrenta a severos recortes presupuestales. En muchos países los programas de becas de estudiantes también se ven afectados lo que a su vez afecta a la situación financiera de los estudiantes. La DUT está ahora, tal vez incluso más que nunca, interesada en influir en las cifras de retención y en la reducción del tiempo necesario para la graduación. Sin embargo, la universidad ha intentado hacer esto a menudo antes y ha fracasado. Las cuestiones de abandono y de retraso en los estudios son muy complejas y dependen de muchos factores diferentes en muchos niveles distintos. La pregunta de si una universidad puede influir en algo en estas dos cuestiones ha aumentado."

La Sociedad Norteamericana para la Educación en Ingeniería (ASEE) señala<sup>10</sup> "El enfoque dominante en la innovación educativa en la ingeniería actual se basa en gran medida en la facultad de reflexión e intuición extraídas de sus experiencias docentes. Pocas veces las innovaciones educativas en ingeniería están basadas en teorías del aprendizaje y en prácticas pedagógicas confirmadas (...), y muchas innovaciones, una vez implementadas, no son evaluadas para determinar su eficacia en el logro de sus objetivos. La naturaleza del ensayo y error y el enfocarse en los contenidos técnicos y herramientas tecnológicas ni garantizan necesariamente que nuestros graduados tendrán el tipo de experiencias necesarias para el futuro, ni aseguran que las innovaciones creadas son replicables en otros ambientes de aprendizaje. Curiosamente, este enfoque está en desacuerdo con el enfoque académico y sistemático utilizado por las facultades de ingeniería en sus innovaciones tecnológicas."

Distintas innovaciones en enseñanza pueden ser útiles en algunas situaciones y en otras no. Una de las posibilidades estudiadas por la Comisión, son los cursos a distancia, y Cursos Masivos Abiertos En Línea (MOOC), Presentan diversas ventajas, pero en lo relativo al problema que está atacando la Comisión, no resultan prometedores. Precisamente, en Hill<sup>11</sup> se menciona: "A pesar del enorme crecimiento de la educación a distancia, la retención sigue siendo su talón de Aquiles. Las estimaciones de la tasa de abandono para los estudiantes de educación a distancia oscilan entre 20 y 50 por ciento. Los administradores de la educación a distancia creen que la tasa de abandono para cursos en línea puede ser de 10 a 20 por ciento más alto que para los cursos cara a cara" Ver también Elaine Allen y Seaman<sup>12</sup>, pág 18 y ss. Esto no significa que la Facultad deba renunciar a cursos en línea, o que para favorecer la retención estudiantil, no sirvan cursos híbridos (combinando aspectos presenciales con a distancia).

Se han propuesto distintos modelos para explicar el abandono, con distintas bases: económicas, psicológicas, organizacionales, sociológicas<sup>13</sup>. Tratándose de un problema

10 *Creating a Culture for Scholarly and Systematic Innovation in Engineering Education* 2009, ASEE, en [https://www.asee.org/member-resources/reports/CCSSIE/CCSSIEE\\_PhaseIReport\\_June2009.pdf](https://www.asee.org/member-resources/reports/CCSSIE/CCSSIEE_PhaseIReport_June2009.pdf)

11 *Strategies for Increasing Online Student Retention and Satisfaction* de Christopher Hill en: <http://www.fing.edu.uy/~enrich/ComActEns2015/retention.pdf>

12 *Grade Change Tracking Online Education in the United States*, I. Elaine Allen y Jeff Seaman en <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/gradechange.pdf>

13 Ver por ejemplo la sección 3.4, pág. 40 y ss. en *Dropout Phenomena at Universities: What is Dropout? Why does*

complejo, todas esas teorías tienen su ámbito de aplicación y sus limitaciones. Una teoría paradigmática es la de Tinto, que se centra en la integración académica y social de los estudiantes en la universidad, como un factor que ayuda a evitar el abandono. Tinto<sup>14</sup> afirma que "los estudiantes tienen más probabilidades de tener éxito y continuar dentro de la institución cuando se encuentran en entornos que tienen altas expectativas por su éxito, les proporcionan apoyo académico y social y una frecuente realimentación acerca de su desempeño, e involucran activamente a sus estudiantes en el aprendizaje, especialmente con otros estudiantes y con la facultad.". Las declaraciones de insatisfacción de muchos estudiantes que abandonaron la Facultad en la encuesta de la CSE apuntan en este sentido: siendo variadas las respuestas, se encuentra mayor insatisfacción en "Ayuda para la integración y adaptación del estudiante" y en "Atención del profesor al estudiante". La facultad no ha estado omisa en tomar medidas para mejorar la enseñanza y retener estudiantes, entre esas medidas se inscriben la creación de la Unidad de Enseñanza, y el Espacio de Orientación y Consulta, que son acciones que apuntan también en el sentido señalado por Tinto.

En este mismo sentido, el profesor Franco Símini propuso en el año 2012 el proyecto ABAYUDÁ (Apoyo Básico y AYuda Universitaria Docente-Alumno), que tenía como objetivos:

- Ofrecer una referencia docente personalizada a los estudiantes del bienio inicial como aporte a su afianzamiento en la vida académica, brindando información y apoyo básicos.
- Realizar una investigación aleatorizada con la Unidad de Enseñanza de la Facultad para comparar la deserción y otros resultados entre el grupo que recibió seguimiento durante dos años y un grupo de control.

Se adjunta información del mencionado proyecto, que era una modalidad de tutoría docente. Si bien entendemos que no llegó a culminar, sería interesante retomarlo, evaluando y corrigiendo de ser posible, las eventuales debilidades que mostró en su ejecución.

Sería interesante también considerar tutorías entre pares, la Universidad en general y en la Facultad de Ingeniería en particular (están los ejemplos de La Escuelita y la Tutoría Estudiantil en Matemática) han realizado experiencias en este sentido. Hay variadas formas de llevar adelante tutorías estudiantiles, las cuales han sido mencionadas por la ASEE como un mecanismo para favorecer la retención estudiantil<sup>15</sup>.

En las entrevistas a docentes realizadas por la Comisión, se evidencia que faltan estudios sobre la efectividad de los métodos activos de aprendizaje sobre la retención estudiantil en Facultad, si bien, como se ha señalado, hay evidencia internacional al respecto de su efectividad. En las entrevistas realizadas a Física 1++ se señala que "...de alguna forma habría que evaluar qué se está obteniendo de esto. Qué pasa con esa población que hizo esta modalidad de Física 1++, si les está yendo bien en otras Físicas. Todavía no sabemos bien como hacerlo y muchas veces es difícil también convencer al resto del Instituto que realmente vale la pena invertir en 2 docentes en 30 estudiantes. Me

---

*Dropout Occur? What Can be Done by the Universities to Prevent or Reduce it? A systematic review*, de Michael Sogaard Larsen, Kasper Pihl Kornbeck, Rune Müller Kristensen, Malene Rode Larsen y Hanna Bjørnøy Sommersel en [http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Review/Evidence\\_on\\_dropout\\_from\\_universities\\_technical\\_report\\_May\\_2013.pdf](http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Review/Evidence_on_dropout_from_universities_technical_report_May_2013.pdf)

14 *From Theory to Action: Exploring the Institutional Conditions for Student Retention*, Tinto. En *Higher education: Handbook of Theory and Research* 25 J.C. Smart (Ed.), pp. 51-89, 2010.

15 *Going the distance Best Practices and Strategies for Retaining Engineering, Engineering Technology and Computing Students*, 2012 ASEE, en <http://www.asee.org/retention-project>

gustaría saber si es solo es una ventaja para ellos en salvar Física 1, o si es mayor, o bueno, capaz que ni siquiera es para Física 1. A veces sentimos que es mucho esfuerzo, hay poca gente interesada en hacer ese esfuerzo en Física 1 en el Instituto y nos gustaría tener algo más concreto." "...porque más que percepción no hay. Y ya esto por lo que nos comentaron en los anuales se había hecho y un informe tipo de impacto. Entonces, se puede hacer y creo que es parte de lo que después nos permitiría a la hora de entrar en el Instituto definir si esta propuesta sigue y si propuestas de este estilo serían aplicables en otros cursos del Instituto que tiene menos gente y que de alguna forma podrían buscarle la vuelta para implementar algo similar, pero no tenemos eso."

Un problema largamente señalado por la Unidad de Enseñanza se refiere a las motivaciones y estrategias de aprendizaje de los estudiantes. No está clara la magnitud de la incidencia de estas variables en el abandono, por lo que convendría profundizar en su estudio. Por ejemplo, en la HDM 2008<sup>16</sup> (entre paréntesis la HDM 2009<sup>17</sup>) se lee: "En lo que refiere a estrategias de aprendizaje, podemos destacar que un 20,5% (16%) de los estudiantes manifiesta estudiar memorizando todos los temas y un 41,6% (42%) lo hace particularmente frente a aquellos temas que les resultan de difícil comprensión. Si consideramos además que 20,5% (23%) durante la preparación de los exámenes estudia sólo los temas que preguntan siempre, es importante continuar trabajando con los estudiantes actividades relativas a las estrategias de aprendizaje específicas de cada disciplina, pues recordamos que lamentablemente se desarrollan estrategias que permiten salvar exámenes aunque no se puede asegurar que los estudiantes hayan logrado aprendizajes significativos." Aparecen una serie de preguntas que podría ser bueno contestar. Sería interesante saber en qué medida las metodologías de aprendizaje activas producen (si lo hacen) alguna modificación en las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, y si bien sabemos que se puede avanzar en la carrera con estrategias de aprendizaje defectuosas, podría presumirse que con mejores estrategias de aprendizaje la retención podría ser mayor. Quizá este sea un factor que explique por qué se ha observado que las metodologías de aprendizaje activas favorecen la retención. Otro, es que muchas veces las metodologías de aprendizaje activas se desarrollan por medio de trabajo grupal, lo que favorece la integración social de los estudiantes, según el modelo de Tinto. Quizá pueda ser una combinación de ambas cosas. Tal vez ninguna de esas hipótesis sea correcta.

Es probable, también, como parecen sugerir algunas observaciones en el curso de matemática de la Facultad de Arquitectura, que la utilización de métodos activos de aprendizaje no sean útiles para todos los estudiantes. También es posible que haya docentes que no se sientan cómodos saliendo de los métodos expositivos tradicionales, razones por las que no sería razonable pensar en una sustitución de la enseñanza tradicional por procedimientos de enseñanza activa, sino en una coexistencia de métodos. También, como se mencionó, es posible pensar en utilizar diferentes métodos en diferentes momentos en un mismo grupo de estudiantes.

En Prince (ob. cit.) "La enseñanza no puede reducirse a métodos rutinarios y el aprendizaje activo no es la cura para todos los problemas educativos. Sin embargo, existe un amplio apoyo a los elementos de aprendizaje activo más comúnmente discutidos en la literatura educativa y aquí analizados. Algunos de los resultados son sorprendentes y merecen una atención especial. Los profesores de ingeniería deben ser conscientes de estos diferentes métodos de instrucción y deben hacer un esfuerzo para que su enseñanza esté al corriente de la literatura sobre 'lo que funciona'." En la entrevista a los docentes de Física 1++ se lee "Para mí, lo que hay tratar de hacer es crear cierta estructura a nivel de Facultad que permita que la gente arriesgue y haga cosas diferentes,

16 En [http://www.fing.edu.uy/sites/default/files/claustro\\_citaciones/2009/distribuido/1508/14-dist1\\_1.pdf](http://www.fing.edu.uy/sites/default/files/claustro_citaciones/2009/distribuido/1508/14-dist1_1.pdf)

17 En <http://www.fing.edu.uy/~enrich/evaluacion/HDM2009.doc>

que se mida el impacto y se aprenda algo y se sigan haciendo cosas."

Finalmente, un factor a tener en cuenta es que cada estudiante que se gane al abandono implica un costo, probablemente creciente a medida que se busque que menos estudiantes abandonen (como contrapartida, hay que tener en cuenta que también es oneroso recibir estudiantes que rápidamente abandonan, sin recibir los beneficios de al menos haber recibido alguna educación universitaria aunque no se alcance el título). Se debe hacer un análisis costo-beneficio, no solamente teniendo en cuenta aspectos económico-financieros, sino también de políticas a nivel de país, de relación enseñanza-investigación-extensión, y por último pero no menor, de eventual frustración estudiantil.

### **5) Recomendaciones.**

1. **Encuesta a estudiantes.** Tener información sobre el abandono de la Facultad de Ingeniería, el poseer mejor información sobre causas de abandono permite avalar con mayor o menor fuerza desde nuestra facultad diferentes políticas. Una forma sería reproducir la encuesta que hizo la Comisión Sectorial de Enseñanza, pero a nivel de nuestra facultad. Otra forma de conseguirlo, y además obtener otro objetivo adicional, el de acercarse a estudiantes que están en riesgo de abandonar es dirigirse a todos los estudiantes que tienen menos de 90 créditos y no presenten actividad en un período de 6 meses, de forma de exteriorizar interés activo sobre el desempeño estudiantil. Esta tarea podría eventualmente ser llevada a cabo por el Espacio de Orientación y Consulta. Podría comenzarse con la generación 2015. A los que informen abandono, asegurándoles confidencialidad, se les pediría información del tipo de la requerida en el cuestionario de la CSE. En caso de informar continuar con los estudios, además de retomar un contacto por ejemplo cada 6 meses como máximo si no presentan actividad en el ínterin, se le ofrecería apoyo en los eventuales problemas que pudieran manifestar y que pudieran resolverse o atenuarse a nivel de la facultad.
2. **Tutorías a estudiantes.** Considerar retomar el proyecto ABAYUDÁ, de tutorías docentes, con las eventuales correcciones que pueda merecer. Sería bueno considerar participación estudiantil ya sea en un esquema como el anterior, ya sea en una modalidad complementaria o eventualmente única de tutorías entre pares.
3. **Análisis de impacto de modalidades activas de aprendizaje.** Hacer estudios sobre estudiantes que cursaron asignaturas con modalidades activas de aprendizaje, determinando cualitativamente el impacto que pueden haber tenido en ellos. Sería importante evaluar no solamente su efecto en la retención estudiantil, sino también en otros aspectos como logro académico y actitudes favorables al aprendizaje. De abrirse un nuevo llamado CSE-CSIC a "Proyectos de Investigación para la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria" sería el lugar lógico donde se inscribe una propuesta en este tema. De cualquier forma aunque no se abra, es importante realizar el estudio que se está proponiendo.
4. **Otras propuestas de enseñanza.** Prestar atención institucional a los métodos activos de aprendizaje como una herramienta que la evidencia muestra que puede contribuir a disminuir las tasas de abandono. Como se mencionó anteriormente, la Unidad de Enseñanza respalda los cursos en que se emplean este tipo de método. Si bien faltan estudios sobre la efectividad de estos métodos sobre la retención, la evidencia disponible indica que sería bueno trabajar en la manera de generalizar cursos tipo Tallerine a otras carreras. Sería bueno también considerar establecer un grupo de estudiantes en los que en primer año tengan simultáneamente en sus diferentes cursos (si no en todos, al menos en un conjunto importante de los mismos), métodos activos de aprendizaje, para posteriormente hacer un

seguimiento sobre estos estudiantes. Dada la heterogeneidad de los estudiantes en cuanto a motivaciones, compromiso, actitudes, estrategias de aprendizaje, es de esperar que resulte positivo que la facultad ofrezca diferentes estrategias para aproximarse a los estudiantes, coexistiendo modalidades tradicionales de enseñanza, con otras innovadoras. En tanto no se evalúen estos procedimientos de aprendizaje, debería ser explícitamente reconocido el esfuerzo y el tiempo que implica para los docentes el intervenir en las mencionadas modalidades innovadoras de enseñanza.

5. **Motivación y estrategias de aprendizaje.** Profundizar los estudios realizados por la Unidad de Enseñanza sobre motivación y estrategias de aprendizaje, en lo que concierne a este trabajo, como eventual factor importante de abandono. Sería importante retomar la aplicación de la Herramienta Diagnóstica Media.

## Anexo

### Algunos datos sobre estudiantes que abandonan la carrera de ingeniería, tomados en una encuesta de la CSE.

#### Comisión de actividades de enseñanza.

En el marco del proyecto alfa-guía, la CSE realizó una encuesta sobre el abandono en la Educación Superior. Para ello, se tomó una muestra de estudiantes de la generación 2009 que a setiembre del 2013 no habían registrado actividad durante los doce meses anteriores. En este documento se examinan los 50 estudiantes de esa encuesta inscriptos en ingeniería de la generación 2009 que además en setiembre de 2013 declararon no continuar en la carrera en que se habían inscripto<sup>1</sup>. Es claro que, por la forma en que se obtuvieron (es una parte de una encuesta más global de la generación 2009), estas respuestas no pueden considerarse representativas de la situación general de los estudiantes de ingeniería que abandonan, pero de todas formas representan indicios. El cuestionario se puede encontrar en:

<http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/CuestionarioOnlineLatinoamerica.pdf>

De esos 50 estudiantes:

1. 22 cambiaron de carrera a otra carrera dentro de la universidad. De los 22, 5 lo hicieron dentro de la propia Facultad de Ingeniería, yendo 2 de ellos a otra carrera de ingeniería, y 3 a carreras de tecnólogo.
2. 15 de ellos cambiaron de institución de enseñanza. 11 fueron a una institución de enseñanza superior, de los cuales 5 lo hicieron continuando la misma carrera, y 6 cambiando de carrera. El resto, 4, cambiaron de nivel de enseñanza.
3. 13 de ellos abandonaron el sistema educativo.

Hubo un conjunto de preguntas que se le hicieron a todos respecto de su grado de satisfacción sobre aspectos académicos de la carrera, y sobre aspectos de gestión de la institución. Los grados de satisfacción van desde muy insatisfecho a muy satisfecho, pasando por insatisfecho, poco satisfecho, y satisfecho. Las respuestas están muy distribuidas, solamente para señalar las que presentan mayor grado de insatisfacción:

1. En los aspectos de gestión de la institución se señala que en el ítem ayuda para la integración y adaptación del estudiante se declaran insatisfechos o muy insatisfechos 12 personas, a las que se suman 19 poco satisfechas.
2. En los aspectos académicos, en el ítem atención del profesor al estudiante, 9 se declaran insatisfechos a los que se suman 16 poco satisfechos.

Es importante examinar las **causas de abandono de la carrera**. En la encuesta de la CSE se hacen grupos de preguntas diferentes según hacia dónde se dirigieron los estudiantes, lo que por constituir conjuntos de tamaño todavía más reducido, hace más relativa la validez de las frecuencias observadas. De todas maneras, ya en carácter exclusivamente testimonial, mirando primero el grupo que de alguna manera es más preocupante, de los 13 estudiantes que abandonaron el sistema educativo, 9 concedieron bastante o mucha importancia a las dificultades para alcanzar el rendimiento académico esperado como factor para abandonar los estudios, y también 9 concedieron bastante o mucha importancia a los problemas para compatibilizar estudios y trabajo como factor para abandonar los estudios. No obstante, esas variables no necesariamente son independientes. Seis

<sup>1</sup> La encuesta alcanzó además a 14 estudiantes de ingeniería que no registraban actividad en el año previo a setiembre de 2013, pero que a sí mismos se consideraban activos. De esos 14, 10 registraron actividad posterior a setiembre de 2013.

estudiantes concedieron bastante o mucha importancia simultáneamente a dificultades para alcanzar el rendimiento académico esperado y también a dificultades para compatibilizar estudios y trabajo.

En cuanto a los 22 estudiantes que cambiaron de carrera dentro de la universidad, la cantidad de respuestas en cuanto a las motivaciones se encuentran repartidas bastante equitativamente (entre 6 y 10 respuestas dando bastante o mucha importancia en casi todos los ítems):

1. Incumplimiento de las expectativas respecto a la carrera (10 respuestas bastante o mucha),
2. Mejores expectativas de futuro con un título/grado diferente (9 respuestas),
3. Dificultades para alcanzar el rendimiento académico esperado (8 respuestas),
4. Falta de vocación real por los estudios que realizaba (7 respuestas),
5. Problemas para compatibilizar estudio y trabajo (6 respuestas),
6. Inadaptación al ambiente de convivencia de compañeros y profesores (6 respuestas).

Respecto a los 15 estudiantes que cambiaron de institución de enseñanza, también las causas se distribuyen bastante:

1. A existencia de mejores expectativas de futuro, 9 estudiantes le dieron bastante o mucha importancia.
2. A incumplimiento de las expectativas al ingreso en la institución, 7 estudiantes le dieron bastante o mucha importancia.
3. A problemas para compatibilizar estudio y trabajo, 6 estudiantes le dieron bastante o mucha importancia.
4. A falta de motivación o vocación, 5 estudiantes le dieron bastante o mucha importancia. Es de señalar que este ítem no se aplica a los 5 estudiantes que cambiaron de institución sin cambiar de carrera.

Como observación general, el ítem Dificultades económicas para continuar los estudios no aparece señalado como causa importante para dejar la carrera en que se inscribieron inicialmente. En cambio, sí aparece bastante el ítem Problemas para compatibilizar estudio y trabajo.

14/03/2007  
rev 26/04/2007  
rev 30/04/2007  
rev. 11/12/2007

## Evaluación de los Docentes en la función de Enseñanza

### 1. Antecedentes

El tema de la evaluación de los docentes en la función de enseñanza se viene tratando desde hace varios años en diferentes ámbitos de la Facultad sin que haya podido instrumentarse satisfactoriamente una herramienta para realizar dicha evaluación.

En el año 2001, ante una solicitud de la delegación estudiantil a la COPE de conferir un carácter "un poco más institucional" a la encuesta de opinión estudiantil que venían efectuando desde antes se comenzó un proceso de análisis de esa encuesta, entre la COPE y la Unidad de Enseñanza. Dicho proceso despertó una fuerte reacción de muchos integrantes del cuerpo docente que entendían que un proceso de evaluación de los docentes no podía apoyarse exclusivamente en la opinión estudiantil y, atendiendo a esa reacción, la COPE y la Unidad de Enseñanza confeccionaron el juego de cinco formularios F1 a F5 como soporte del sistema de evaluación conocido luego como "Sistema de Evaluación de los Docentes en tareas de Enseñanza (SEDE).

El Consejo de la Facultad aprobó oportunamente los formularios del SEDE así como el Plan de experiencias piloto para su implantación. Sin embargo al llegar a las instancias de uso generalizado de la herramienta diseñada, simplemente no se ejecutaron: los formularios F1 a F3 no fueron llenados, el F4 se llenó para muy contados cursos y solamente, con los problemas operativos de siempre, se continuó elaborando la encuesta estudiantil (F5).

Advirtiendo las dificultades, el Consejo de la Facultad resolvió, a principios del año 2006, mantener solamente el F5 como formulario obligatorio y el F4 (evaluación de los cursos y no de los docentes) como formulario opcional.

Vale la pena también reseñar como antecedente que durante el período de las pruebas piloto, a instancias de docentes del INCO en la COPE, se dedicaron esfuerzos medianamente importantes (esencialmente horas docentes de INCO) para desarrollar un sistema de llenado de los formularios vía Internet, sistema que fracasó rotundamente, un poco por problemas de programación y mucho por el bajísimo nivel de respuesta de los estudiantes. Al no haber ningún mecanismo coercitivo y al no tener la instancia de reparto de los formularios en clase, los estudiantes no se conectaban a Internet para contestar sus encuestas.

Se resume a continuación el tema que refiere cada uno de los formularios aprobados por el Consejo:

- Formulario 1 (F1): autoevaluación docente
- Formulario 2 (F2): evaluación del docente por su coordinador

- Formulario 3 (F3): evaluación del coordinador por sus coordinados.
- Formulario 4 (F4): valoración del curso
- Formulario 5 (F5): encuesta de opinión estudiantil

## **2. Situación actual**

En la última sesión del año 2006 de la Asamblea del Claustro se discutió el documento presentado por esta Comisión y, más allá de las discrepancias manifestadas, hubo una clara y expresa ratificación de la voluntad del Claustro de buscar la solución a los problemas encontrados anteriormente para “lograr tener un Sistema de Evaluación Docente en Función de Enseñanza”, basado en la autoevaluación, la evaluación de los estudiantes y la evaluación de los docentes.

A efectos de avanzar en esta dirección, la Asamblea resolvió que el tema volviera a esta Comisión a efectos de “.... revisar instrumentos existentes y recomendar caminos de simplificación dado que se percibe como un sistema pesado”. También se recomendó a esta Comisión que se tuvieran en cuenta los instrumentos de evaluación existentes en el Instituto de Química.

Dando cumplimiento a lo indicado, se efectuó la revisión de los instrumentos actuales de SEDE, se analizó también el material del Instituto de Química, se mantuvieron interesantes entrevistas con la profesoras Hermandina Varela y Beatriz Castro, y se efectuó un análisis de las causas que impidieron la implantación del SEDE, a efectos de construir una nueva propuesta que pueda superar las dificultades anteriores.

## **3. ¿Por qué no se implantó el SEDE?**

Así como el artillero deja de disparar cuando se queda sin municiones, dando origen a la famosísima “razón del artillero”, se puede afirmar que el SEDE no se implantó porque los docentes no efectuaron ninguna de las evaluaciones que debían efectuar: no se evaluaron a sí mismos (F1), los coordinadores de cursos no evaluaron a sus coordinados (F2) y los coordinados no evaluaron a sus coordinadores (F3).

Pero las razones primarias siempre tienen, a su vez, otras causas y es imprescindible analizar estas últimas. Esta Comisión entiende que, como causas más profundas del fracaso observado, pueden anotarse las siguientes:

- Existe una falta de cultura de evaluación en nuestra Facultad, tal como uno de los asambleístas del Claustro observó en la sesión de diciembre del 2006.
- No hubo discusión suficiente del SEDE en los ámbitos propios de los órdenes, fundamentalmente en el caso del Orden Docente. Hubo discusiones y se tomaron resoluciones en órganos de cogobierno, pero el cuerpo docente mostró posteriormente una fuerte resistencia hacia las decisiones adoptadas.
- El análisis y discusión del SEDE, cuando existieron, estuvieron siempre centrados en los formularios diseñados, atendiendo muchas veces a debatir aspectos puntuales de instrumentación que, en definitiva, dificultan un análisis más profundo de los objetivos perseguidos y de cuáles son las características que se quieren evaluar

**ASAMBLEA DEL CLAUSTRO  
FACULTAD DE INGENIERIA  
Comisión de Enseñanza**

Una cultura de evaluación no puede crearse de un día para otro ni puede imponerse a través de resoluciones, tal como la historia del SEDE mostró hasta ahora.

Sin embargo es posible atacar las otras dos causas señaladas, proponiendo una discusión amplia a nivel de los órdenes, en primera instancia, antes de volver a los órganos cogobernados para diseñar, discutir y aprobar los nuevos instrumentos y procedimientos de esa evaluación, centrando dicha discusión en:

- Los objetivos perseguidos por el Sistema de evaluación
- Las características que deberán evaluarse en los docentes, en su función de enseñanza y en los cursos,

Se presentan entonces los siguientes puntos a efectos de dar dicha discusión.

#### **4. Objetivos del Sistema de Evaluación de los docentes en funciones de Enseñanza**

El propósito de las evaluaciones de docentes y cursos tiene como fin el mejoramiento de la enseñanza en la Facultad. La enseñanza es una de las funciones sustantivas de la Institución y por lo tanto resulta imprescindible tener medidas o indicadores lo más objetivos posibles sobre la forma en que los diferentes docentes la imparten.

Es claro que ninguna evaluación efectuada por personas puede ser objetiva. Mario Benedetti ha citado al escritor español José Bergamín: "Si fuera un objeto sería objetivo, pero como soy un sujeto, soy subjetivo". No obstante lo rotundo de esta afirmación, se puede tender a lograr una cierta "ecuanimidad" al evaluar a diferentes personas:

- Empleando un marco de referencia estándar para todos los docentes que se evalúan, tanto en los formularios como en los procedimientos utilizados.
- Proponiendo las preguntas a partir de características generales que interesa evaluar, descendiendo de ese modo a aspectos particulares de dichas características. Así, por ejemplo, la responsabilidad podría descomponerse en el cumplimiento de horarios, el cumplimiento de compromisos de entrega, etc
- Promediando subjetividades. Este es el caso de cualquier encuesta de opinión estudiantil, pues en términos generales, cada docente es evaluado por muchos estudiantes.

El disponer de medidas o indicadores sobre la actividad de los docentes en enseñanza permitirá poder basar en ellos las evaluaciones y comparaciones (que siempre se hacen, de una forma o de otra), y no en las opiniones personales de quien efectúa la evaluación o comparación.

Los objetivos son entonces:

- A – Brindar a los propios docentes evaluados elementos que contribuyan a valorar y mejorar su desempeño reduciendo sus puntos débiles
- B – Brindar un soporte más ecuanime que el existente hoy día para las evaluaciones de docentes, en el momento de sus renovaciones.

- C – Brindar un soporte más ecuánime que el existente hoy día para el análisis que los docentes de mayor experiencia y grado deben hacer periódicamente sobre el desempeño de sus colaboradores y para la discusión con ellos a efectos de guiar su evolución.
- D – Brindar un soporte más ecuánime que el existente hoy día para comparar méritos, en lo relativo al desempeño en enseñanza de los candidatos que se presentan en los llamados a cargos docentes.

Esta Comisión entiende que esos objetivos contribuyen al objetivo más general de jerarquizar las funciones de enseñanza en la Facultad.

### 5. Características a evaluar

El diseño concreto de los formularios de evaluación corresponde a una Comisión Técnica. El Claustro recomienda contemplar los siguientes criterios generales.

- Las preguntas no deben estar asociadas a modelos y metodologías determinadas de enseñanza y aprendizaje.

Ejemplos:

Cuando en un formulario se pregunta si un profesor, al principio de una clase, hace un resumen de la anterior, se está sesgando la opinión sobre el tipo de enseñanza “buena”. El profesor, que puede ser excelente, puede considerar conveniente que el alumno realice sus propias revisiones.

Asimismo cuando se hacen preguntas relativas a si el profesor establece jerarquías entre los temas. El profesor puede buscar que el alumno por sí mismo asigne jerarquías a los temas.

Ese tipo de preguntas no definen calidad de enseñanza, sino **formas** de enseñanza que, con distinto estilo, pueden tener igual grado de calidad.

- Las preguntas deben tener asociadas respuestas sencillas.
- Para elegir los evaluadores se debe tener en cuenta quién tiene el conocimiento apropiado y las preguntas de los formularios deben tener en cuenta las características de los evaluadores, a efectos de darles claridad.
- Es conveniente que existan opciones para agregar comentarios.

#### 5.1. Con relación a los docentes

Con respecto a la evaluación de los docentes se detallan a continuación los elementos importantes y deseables en la tarea de enseñanza del docente:

- Que posea conocimientos sólidos de la asignatura que imparte.
- Que sea responsable
- Que sea claro.
- Que complemente el material de curso.
- Que despierte el interés (motive) del estudiante en la asignatura
- Que sea respetuoso con los estudiantes.
- Que sea respetuoso con el equipo docente

Asimismo importa tener un concepto global de la gestión del docente en cada curso.

### 5.2. Con relación al curso

Si bien este documento se ha centrado en la evaluación de los docentes, porque ésta es la que ha presentado los problemas, es claro que también es necesaria la evaluación de los cursos y que algunos de los formularios incluirán preguntas sobre los docentes y sobre los cursos. Por lo tanto, cuando se rediseñen los formularios de evaluación también deberán tenerse en cuenta los aspectos relativos a los cursos.

Con respecto a la evaluación de los cursos se considera importante y deseable que los siguientes elementos estén evaluados:

- Función coordinación, Que el curso resulte bien coordinado.
- Suministro de apoyo adecuado de los docentes a los estudiantes,
- Material bibliográfico o de estudio útil y accesible.
- Curso de acuerdo a los créditos asignados.
- Evaluaciones al alumnado acordes con el nivel del curso.
- Conocimientos previos exigidos para el curso son suficientes para el aprovechamiento del mismo.

Asimismo importa tener un concepto global sobre la calidad del curso.

### 5.3. Con relación a los estudiantes evaluadores.

Se considera valioso tener un perfil del estudiante que hace la evaluación. Por ejemplo: carrera que cursa, horas de dedicación semanal a la asignatura, número de créditos ganados, si trabaja.

## **6/ Procesamiento de la información del SEDE**

La información obtenida debe tener un claro camino de procesamiento y de uso utilitario, de acuerdo con los objetivos expresados.

Comisión de Enseñanza del  
Claustro

# EVALUACIÓN DOCENTE EN ENSEÑANZA

## *Planteo del problema y una propuesta*

21/06/17

### **1. Introducción.**

Hace unos años, era opinión en las Universidades del mundo que para poder enseñar un curso a nivel universitario en condiciones de excelencia, era condición necesaria y suficiente el conocimiento profundo tanto de los contenidos del curso que se trataba, como de un entorno amplio de los mismos. La necesidad de la afirmación anterior continúa estando vigente, pero lo que está cada vez más cuestionada es su suficiencia, fundamentalmente a nivel de grado, y sobre todo en los años iniciales de las diferentes carreras. Con el transcurso del tiempo, cada vez surgen más propuestas innovadoras en enseñanza, que se van consolidando. Paralelamente, se desarrolla cada vez más la necesidad de evaluar adecuadamente la actividad de enseñanza.

En consonancia con esas tendencias, el CDC, en su resolución N° 4 del 31/07/2012, aprobó la “Síntesis de criterios de orientación para la evaluación integrada de las labores docentes de enseñanza, investigación y extensión” que establece en general, la importancia de mejorar la calidad de las funciones docentes. En su artículo 6, la resolución establece que: “Las pautas de evaluación del desempeño constituirán una herramienta para la mejora sistemática de la calidad de las funciones docentes. Dichas pautas tendrán en cuenta de manera integrada y plural las actividades de enseñanza, investigación, extensión y relacionamiento con la sociedad, las tareas de dirección, coordinación, y la participación en el cogobierno.”

El presente documento, que pretende examinar el tema de la evaluación docente de la enseñanza, se integra de la siguiente manera: la Sección 2 plantea el problema, en la Sección 3 se relevan algunas respuestas dadas a nivel internacional. Resulta claro que las respuestas dadas en otros países pueden no mostrar la misma efectividad en nuestro caso, pero de todas formas, es un paso que no se puede obviar. Es muy profuso el material relacionado con la evaluación docente a nivel de enseñanza. Al no poder examinar todo ese material, se corre el riesgo de examinar propuestas con carácter experimental, o sesgadas, o que resultan con corta vida, o aún siendo aceptables, la evidencia existente todavía no es suficiente como para garantizar su eficacia. Para minimizar esos problemas, se localizó un documento que relevó (a través de Internet) 30 Universidades referentes de los Estados Unidos, determinando cuáles de ellas tenían mecanismos de evaluación docente en la función enseñanza; de esa manera se minimizan problemas de sesgos o corta vida de las propuestas. Se determinó que en la mayoría de esas Universidades existían los mencionados mecanismos o cuando menos indicios de su existencia, y se pusieron de manifiesto los cuatro más relevantes: 1) Evaluaciones entre pares, 2) Observaciones de clase 3) Diagnóstico instrucción en pequeños grupos (SGID por sus siglas en inglés) y 4) Teaching portfolios (carpetas de enseñanza). Paralelamente, esos cuatro mecanismos aparecen en la literatura como suficientemente consolidados como para que valga la pena examinarlos. En la misma Sección 3 se hace una descripción somera de algunos aspectos de los mismos.

En la Sección 4 se exponen algunas experiencias de evaluación docente en enseñanza de Facultad. Finalmente, en base a la información relevada previamente, en la Sección 5 se hace una propuesta de implementación de algunos mecanismos de evaluación docente en la función enseñanza (agregadas a las ya existentes: encuestas de opinión estudiantil y evaluaciones sumativas en el caso de informes de reelección, comisiones asesoras y tribunales de concurso). La propuesta es implementar Observaciones de clase (un tipo de evaluación formativa) y Carpetas de enseñanza (implica una instancia de autoevaluación) en forma voluntaria para el docente, cuyos productos puedan ser insumos para evaluaciones sumativas. Las soluciones no son únicas, este documento puede motivar otras consideraciones con mejores soluciones.

Para facilitar el acceso a algunos de los documentos mencionados más abajo, se han incluido en un Anexo. Aparecen en particular los que están relacionados con la Propuesta que se establece en la Sección 5. Los números (o intervalos) que se encuentran entre paréntesis en este documento, indican número(s) de página(s) del Anexo, por ejemplo, (2-3) quiere decir páginas 2 a 3 del Anexo.

## 2. Planteo del problema.

En el plano institucional es importante un reconocimiento de la función docente que estimule al profesor al permitirle contar con herramientas que evalúen su desempeño basándose en el concepto de mejora continua. En diversos momentos, los docentes deben presentar su currículo, por ejemplo, o bien para renovar su cargo, o bien en llamados de oportunidades de ascenso, o bien para presentarse a un llamado a proyectos diversos a nivel central, entre otras posibles instancias.

La facultad para las renovaciones docentes interinas solicita completar un formulario en el que se presentan Cuadros relacionados con las Actividades de Enseñanza. Ítems 6 al 9, en los que se debe cuantificar las horas para cada curso en los que se participó y la modalidad de la participación (teórico-práctico). Se solicita información que exprese la productividad pero no la calidad del desempeño docente. En este mismo sentido, se abre un ítem para detallar el material didáctico pero no para informar aspectos cualitativos de la participación o de la modalidad (si bien se puede incluir a continuación de los cuadros no es obligatorio).

Existen algunos modelos de CV, que muchas veces son usados. Uno de ellos es el CVuy de la ANII, que no incluye ítems correspondientes a enseñanza. Otro modelo es el presentado por la Comisión Central de Dedicación Total<sup>1</sup>, que limita el número total de carillas a 15, también determinando el tamaño de letra e interlineado. El ítem correspondiente a Enseñanza, que es el N° 6, estipula:

6. Actividades de Enseñanza en los últimos 5 años Numerar en cada ítem las actividades que se detallan.

6.1. Principales cursos universitarios dictados Indicar en cada caso si se trata de la responsabilidad del dictado del curso o de alguna de sus partes, señalando el nombre del curso.

a) Actividades a nivel de grado. Indicar la carrera o licenciatura y los años en

1 <http://dedicaciontotal.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/04/mcurriculum.pdf>

que fueron dictados los cursos.

- b) Actividades a nivel de posgrado Indicar nombre del programa en que fueron dictados los cursos.
  - c) Dirección de tesis de grado
  - d) Dirección de tesis de posgrado, Doctorado, Maestría, etc.
  - e) Otros
- 6.2. Generación de material didáctico
- 6.3. Otras actividades de enseñanza

Este esquema es el que en general se suele seguir cuando se presenta información respecto a la actividad de enseñanza de un docente. En particular, los ítems correspondientes a la enseñanza de grado involucran una enumeración de qué cursos se dictaron, si se generó material didáctico. Por un lado, el formulario no prevé incluir actividades de formación docente. Por otro lado, entre lo que los docentes incluyen en esta sección eventualmente aparece algún curso dictado por la unidad de enseñanza, muy esporádicamente puede aparecer alguna encuesta estudiantil. Pero de esos datos no es posible inferir si los cursos fueron dictados apenas solamente en forma adecuada o si lo fueron en condiciones de excelencia. De esa manera, el peso de la calidad del dictado de los cursos es, cuando menos, muy escaso en ascensos y reelecciones, lo que no está de acuerdo con el ya mencionado artículo 6 de la resolución del CDC “Síntesis de criterios de orientación para la evaluación integrada de las labores docentes de enseñanza, investigación y extensión”. La misma resolución del CDC establece, en el artículo 10, que “La evaluación de la enseñanza debe respetar la diversidad de expresiones propias de los distintos campos del conocimiento, involucrar a los diversos actores que participan en el proceso de aprendizaje y, por consiguiente, tomar en cuenta opiniones variadas, incluyendo la evaluación de los estudiantes, la del docente involucrado (autoevaluación) y la de sus compañeros de trabajo, de referentes experimentados, de las instancias de asesoramiento y conducción de los diversos Servicios Universitarios y de la institución en su conjunto.” Esto no está sucediendo en general en la Facultad de Ingeniería.

Hay varios ejemplos de docentes en la Facultad de Ingeniería que aplican metodologías innovadoras en sus cursos, con valoraciones positivas en sus resultados. Esas metodologías innovadoras requieren esfuerzos adicionales en relación con la metodología expositiva tradicional<sup>2</sup>. Dado que uno de los fines de la Facultad de Ingeniería es la enseñanza, esa actividad debería ser fomentada. En los hechos, el esfuerzo que realizan los docentes que aplican metodologías innovadoras no se ve recompensado. Como resultado, y al no sentirse respaldados en sus actividades de enseñanza, se pueden señalar ejemplos de docentes que o bien han optado por alejarse, o bien han limitado sus esfuerzos en enseñanza para volcarse a otros fines de la Facultad, resultando un consiguiente desequilibrio en cuanto a los esfuerzos que la Facultad aplica a sus diferentes fines.

<sup>2</sup> Ver por ejemplo, y para primer año, el documento del Claustro: [https://www.fing.edu.uy/sites/default/files/claustro\\_citaciones/2015/distribuido/23974/14-2015%20Informe%20comisi%C3%B3n%20Actividades%20de%20ense%C3%B1anza%20%28v7\\_8\\_15%29.pdf](https://www.fing.edu.uy/sites/default/files/claustro_citaciones/2015/distribuido/23974/14-2015%20Informe%20comisi%C3%B3n%20Actividades%20de%20ense%C3%B1anza%20%28v7_8_15%29.pdf)

### 3. Algunas respuestas relevadas a nivel internacional.

En el documento "Evaluation of teaching effectiveness"<sup>3</sup> se hace un relevamiento de 30 Universidades referentes de los Estados Unidos, buscando en red mecanismos de evaluación de efectividad en la enseñanza en las mencionadas Universidades, y encontrando que en la mayoría de ellas hay cuando menos indicios de programas relativos a evaluación de la enseñanza. La "enseñanza efectiva", según la "Guide of evaluation of instruction"<sup>4</sup> de la UCLA (Universidad de California en Los Ángeles) se puede definir, de manera muy sencilla, como las actividades que promueven el aprendizaje de los estudiantes. Abarca todos los comportamientos de los instructores que fomentan el aprendizaje por el estudiante de los objetivos educativos del instructor y/o de la institución. Dada esta definición amplia, un enfoque único no puede ser suficiente para la evaluación de la enseñanza efectiva. Algunas fuentes importantes de datos pueden ser utilizados para medir la enseñanza efectiva. Las fuentes se dividen en tres tipos principales: los estudiantes, los pares y el mismo instructor (a través de la autorreflexión). Dado que la medición de la enseñanza claramente no es una ciencia exacta, cuanto más variadas sean las fuentes de datos, resulta más probable que sea útil la medición. En el documento ya mencionado "Evaluation of teaching effectiveness" se relevaron las cuatro formas más comunes de evaluar la enseñanza de las Universidades consideradas: 1) Evaluaciones entre pares, 2) Observaciones de clase 3) Diagnóstico instrucción en pequeños grupos (SGID) y 4) Teaching portfolios que se traducirá como Carpetas de enseñanza. Estas formas de evaluar, como se verá más abajo, a menudo están interrelacionadas: las evaluaciones entre pares suelen tener en cuenta carpetas de enseñanza u observaciones de clase, las carpetas de enseñanza generalmente incluyen evaluaciones entre pares y/u observaciones de clase. No siempre es así: por ejemplo algunas componentes del Sistema de Evaluación Docente en Enseñanza (SEDE) de la Facultad de Ingeniería incluían evaluaciones entre pares sin contener necesariamente observaciones de clase, ni carpetas de enseñanza.

#### 3.1. Evaluaciones entre pares.

Lo que sigue en el presente párrafo ha sido tomado de "Peer Review of Teaching"<sup>5</sup>: En la educación superior, la revisión por pares se erige como un medio primordial para asegurar que el nivel de conocimientos es de la más alta calidad, y de ella fluyen evaluaciones consecuentes que dan forma a las carreras, disciplinas e instituciones enteras. Mientras que la revisión por pares está bien establecida como un medio para evaluar la investigación en todas las disciplinas, es menos común en la evaluación de la enseñanza. Sin embargo, no es menos útil, ya que puede mejorar lo que Ernest Boyer ha llamado el 'saber de la enseñanza y el aprendizaje' por la mejora del desarrollo de la instrucción y de la facultad. La revisión por pares está a menudo identificada con las observaciones de pares, pero es más ampliamente un método de evaluación de una carpeta de enseñanza de un instructor que se examina. Esta carpeta incluye típicamente currículos, evaluaciones de los estudiantes, las declaraciones de autoevaluación, observaciones de pares, y otras pruebas, tales como programas de estudio, las tareas, trabajos de los alumnos, y cartas de antiguos alumnos. También vale la pena señalar una distinción común entre dos formas muy

3 [http://www.rit.edu/academicaffairs/facultydevelopment/sites/rit.edu/academicaffairs/facultydevelopment/files/docs/Evaluation\\_of\\_Teaching\\_Effectiveness.pdf](http://www.rit.edu/academicaffairs/facultydevelopment/sites/rit.edu/academicaffairs/facultydevelopment/files/docs/Evaluation_of_Teaching_Effectiveness.pdf)

4 <http://www.oid.ucla.edu/sites/default/files/oid/pdfs/evalguide.pdf>

5 <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/peer-review-of-teaching/>

diferentes de revisión por pares: formativa y sumativa. La evaluación formativa normalmente está orientada exclusivamente a la mejora de la enseñanza y es parte de la tutoría y el desarrollo de la instrucción. La evaluación sumativa, por el contrario, es la que se hace para informar decisiones de personal.

### **3.2. Observaciones de clase.**

Se trata de observaciones de clase efectuadas por un observador entrenado que conoce la unidad curricular que se imparte. Se efectúan siguiendo un protocolo, en el anexo se muestran un par de ejemplos de formularios para efectuar las observaciones, uno correspondiente a la Universidad de Minnesota<sup>6</sup> (1) el otro fue tomado de la Universidad Vanderbilt<sup>7</sup> (2-3). En el IMERL, hacia los años 2001-2002 se implementó, por iniciativa de la Prof. Cecilia Calvo, un protocolo de visitas a clases. Este último tema se desarrolla más abajo, en 4.2. Son típicamente un ejemplo de evaluación formativa, pero si se incluyen en una carpeta de enseñanza, constituyen un elemento que da insumos para una evaluación sumativa.

### **3.3. Diagnóstico de instrucción en pequeños grupos (SGID).**

El "Small Group Instructional Diagnosis" (SGID), creado hacia 1980, es una técnica de evaluación de mitad del curso con la intervención de un facilitador entrenado. Las etapas de que consta son las siguientes<sup>8</sup>: 1) una conferencia inicial entre el instructor y facilitador SGID; 2) una intervención en el aula en la que el facilitador divide la clase en grupos de cinco o seis alumnos y les pregunta qué les gusta de el curso, lo que creen que debe mejorarse, y la manera de alcanzar estas mejoras; 3) una sesión de retroalimentación entre el facilitador y el instructor; 4) un examen del instructor de los resultados del SGID con la clase; y 5) una sesión de seguimiento entre el facilitador y el instructor.

### **3.4. Carpeta de enseñanza.**

Esencialmente, la carpeta de trabajos en enseñanza contiene dos elementos básicos: evidencia de trabajos de enseñanza, y reflexiones sobre esa evidencia. Según la página "Teaching Portfolio"<sup>9</sup>, una carpeta de enseñanza es una colección de documentos que conjuntamente dan un registro de:

- Las ideas y objetivos que dan cuenta de su enseñanza.
- Los cursos que enseña o está preparado para enseñar.
- Los métodos que usa.
- Su efectividad como profesor.
- Cómo evalúa y mejora su aprendizaje.

6 [http://www.academic.umn.edu/provost/peer\\_review/documents/observation\\_protocol.docx](http://www.academic.umn.edu/provost/peer_review/documents/observation_protocol.docx)

7 [https://www.vanderbilt.edu/provost/committees/AnalysisAndRecommendations\\_CommitteetoReevaluateEvaluation\\_s.pdf](https://www.vanderbilt.edu/provost/committees/AnalysisAndRecommendations_CommitteetoReevaluateEvaluation_s.pdf)

8 Tomado de "A Process of Midterm Evaluation Incorporating Small Group Discussion of a Course and Its Effect on Student Motivation." de Mark Redmond (uno de los creadores del SGID) disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED217953.pdf>

9 Ver <https://teachingcenter.wustl.edu/programs/graduate-students-postdocs/applying-for-academic-positions/creating-a-teaching-portfolio/>

Más concretamente, la página "Teaching portfolios"<sup>10</sup> (6-10) establece que las carpetas de enseñanza pueden estar integradas por los siguientes puntos:

1. Los pensamientos del docente sobre enseñanza.
2. Documentación de su enseñanza.
3. Efectividad de su enseñanza.
4. Materiales demostrando el aprendizaje del estudiante.
5. Actividades para mejorar la instrucción.
6. Contribuciones a la profesión de enseñanza y/o a su institución.
7. Honores, recompensas, o reconocimientos.

y en el artículo correspondiente (6-10) puede encontrarse información más detallada de los ítems que integran los puntos anteriores. Otro documento que también abarca el tema de la organización de una carpeta de enseñanza es "The Teaching Portfolio: a handbook for faculty, teaching assistants and teaching fellows"<sup>11</sup>.

Por considerarlo interesante, se señala que dentro del primer punto arriba mencionado, "Los pensamientos del docente sobre enseñanza", y que es una forma de autoevaluación, el artículo sugiere incluir lo que llama Filosofía de enseñanza. El artículo "Teaching statements"<sup>12</sup> (11-14), como una herramienta para ayudar a reflexionar en las ideas y creencias propias como profesor que deberían considerarse al completar ese concepto, sugiere tener en cuenta preguntas como:

1. ¿Por qué enseña de la manera que lo hace?
2. ¿Qué deben esperar los estudiantes de usted como profesor?
3. ¿En qué método de enseñanza se basa frecuentemente? ¿Por qué no usa otro método?
4. ¿Qué desea que los estudiantes aprendan? ¿Cómo sabe que se cumplen sus objetivos de enseñanza?
5. ¿Qué deberían poder conocer sus estudiantes como resultado de tomar sus clases?
6. ¿Cómo puede su enseñanza facilitar el aprendizaje de los estudiantes?
7. ¿Cómo usted como profesor crea un entorno de aprendizaje atractivo o enriquecedor?
8. ¿Qué actividades específicas o ejercicios usa para involucrar a sus estudiantes? ¿Qué desea que sus estudiantes aprendan de esas actividades?
9. ¿Cómo ha cambiado su pensamiento sobre la enseñanza con el tiempo? ¿Por qué?

10 <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/teaching-portfolios/>

11 "The Teaching Portfolio: a handbook for faculty, teaching assistants and teaching fellows" de Hannelore B. Rodriguez-Farrar, disponible en <https://www.brown.edu/about/administration/sheridan-center/sites/brown.edu/about/administration/sheridan-center/files/uploads/TeachingPortfolio.pdf>

12 Este ítem está disponible en <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/teaching-statements/>

## **4. Antecedentes en la Facultad.**

### **4.1. Sistema de Evaluación Docente en Enseñanza (SEDE).**

El SEDE fue una propuesta de sistema de evaluación formativa con varias componentes, de las cuales la única que se mantiene vigente es la encuesta de opinión estudiantil. Constaba de 5 formularios, el formulario 1 era de autoevaluación docente respecto del curso que se estaba considerando, el formulario 2 era de evaluación de los docentes por sus coordinadores (evaluación entre pares), el formulario 3 era de evaluación del coordinador o responsable por los docentes participantes del curso (también evaluación entre pares), el formulario 4 era una evaluación final del curso realizada por todos los docentes integrantes, y finalmente el formulario 5 es la mencionada encuesta de opinión estudiantil. En forma completa tuvo una existencia breve. No se visualizaba vinculación entre sus resultados y la carrera docente.

### **4.2. Una propuesta de guía para las visitas docentes (IMERL).**

Aproximadamente entre los años 2001 y 2002, la Prof. Cecilia Calvo desarrolló un protocolo de Observaciones de clase para cursos de matemática (4-5), una modalidad de evaluación formativa. El mismo era de carácter voluntario, el docente entrevistador asistía a alguna(s) de las clases del docente entrevistado, a raíz de las observaciones se completaba el formulario que está en las páginas 4 y 5 del anexo, y posteriormente se realizaba una conversación con el docente entrevistado, a quien se le daba una copia del formulario. El docente entrevistado recibía garantías de confidencialidad del formulario. Este mecanismo no prosperó, por un lado no se visualizaba vinculación entre sus resultados y la carrera docente, y por otro, se le daba mayor importancia a otras actividades (formación propia, investigación).

### **4.3 Tutorías Didácticas (Unidad de Enseñanza).**

La Unidad de Enseñanza realiza Tutorías Didácticas, que tienen componentes de evaluación formativa de docentes. El siguiente texto fue tomado del llamado 2017 a Tutorías Didácticas hecho por la UEFI: Se basan en la generación de intercambios con docentes o equipos docentes para la revisión y mejora de sus prácticas de enseñanza. Por medio de estas se brinda apoyo a los docentes durante el desarrollo de sus cursos y se promueve un proceso de investigación en la acción sobre su propia práctica. El lanzamiento de las Tutorías Didácticas se enmarca en el objetivo de la UEFI de promover la mejora continua de la práctica docente y el desarrollo de los docentes como profesionales de la enseñanza.

El desarrollo de una TD surge a demanda de los docentes; las acciones que suelen integrarse incluyen, entre otras:

- Diseño y/o implementación de innovaciones en metodologías de enseñanza presencial, semipresencial y/o a distancia
- Diseño y/o rediseño de cursos en el EVA
- Diseño de nuevos materiales didácticos para el curso

- Diseño y/o implementación de innovaciones en las formas de evaluación de aprendizajes
- Realización de observaciones de clase
- Diseño, aplicación y procesamiento de encuestas y/o entrevistas dirigidas a estudiantes y/o docentes

## 5. Propuesta.

La idea (a la que se le dará un grado de concreción mayor en 5.1., 5.2. y 5.3.) es establecer dos mecanismos adicionales de evaluación en Facultad: Observaciones de clase, y Carpeta de enseñanza, cada uno de ellos de carácter voluntario para el docente que los acepte. Las observaciones de clase podrán integrar la carpeta de enseñanza. Los tribunales y comisiones asesoras de Facultad están regulados por la "Ordenanza de concursos para la provisión de cargos docentes de la facultad de Ingeniería" y la "Ordenanza del Personal Docente de la Facultad de Ingeniería". En lo que respecta a la presentación de méritos, ambas remiten al capítulo II de la Ordenanza de concursos, que en el ítem Enseñanza establece:

"b) Enseñanza. Se tendrá en cuenta, según al grado de responsabilidad que implicare la jerarquía de los cargos desempeñados y en orden decreciente de importancia:

1. Cursos universitarios dictados sobre la especialidad o materias afines incluyendo documentación sobre objetivos, contenidos, métodos de evaluación, organización del material didáctico, valorando su grado de responsabilidad y la calidad de su participación académica en la actividad.
2. En los casos de Grados 3 4 y 5, la formación de docentes, que en los grados 4 se considerará fundamental y en los grado 5 imprescindible.
3. Otros cursos dictados sobre la especialidad o materias afines.
4. Material didáctico de acceso público que tuviere relación con la especialidad o materias afines.
5. Cursos de perfeccionamiento en enseñanza que hayan tenido evaluación. Este ítem no podrá aportar más del 10 % del total de puntos asignados a actuación en enseñanza."

En el caso de Tribunales, se establecen pesos para las diferentes funciones, pero no así dentro de cada ítem (Enseñanza, Actuación científica, Actuación profesional, etc.). En particular, dentro del ítem Enseñanza hay un orden decreciente de importancia; podría establecerse que el concepto "calidad de la participación académica" fuera especialmente considerado, y en caso de ser presentada, que se dé consideración especial a la carpeta de enseñanza. Consideraciones similares en cuanto a la importancia de la mencionada carpeta caben en el caso de informes relativos a reelecciones en los cargos.

### 5.1. Observaciones de clase.

Este sería un mecanismo de evaluación formativa del docente. Un elemento de discusión en la Comisión fue si el resultado de las observaciones deben figurar obligatoriamente o no en instancias de renovaciones o llamados de cargos.

El mecanismo podrá ser solicitado por tres vías diferentes. Por un lado, cada docente podrá solicitar individualmente que se realicen observaciones de sus clases, como forma de mejorar su práctica docente. Por otro lado, el responsable de un curso podrá solicitar la aplicación de este mecanismo a todo el plantel docente que dicta la asignatura que coordina. Finalmente, los estudiantes podrán solicitar que se realicen observaciones de clase para algún docente particular, justificando debidamente su solicitud.

En todos los casos, la solicitud deberá ser presentada a la Comisión de Instituto correspondiente, la que designará observadores. Es necesaria más discusión sobre la integración del grupo observador, pero podría estar constituido por un docente del curso a ser evaluado, un docente del mismo instituto y, en lo posible, un representante de la Unidad de Enseñanza.

Previamente, habría que acordar un protocolo de ítems a ser observados en las visitas, elaborado con participación de la UEFI. Los evaluadores entregarían al docente o grupo docente evaluado el formulario con sus consideraciones, en una instancia que incluiría una conversación entre ambas partes. El formulario completado se mantendría en reserva, con una copia electrónica en poder del docente evaluado, o el responsable del curso evaluado, y otra quedará en poder de la UEFI. La Unidad de Enseñanza cumpliría un papel de asesoramiento y supervisión general del sistema. En los casos en que el mecanismo hubiera sido solicitado por los estudiantes, los resultados de la evaluación serían analizados por el Consejo o la Comisión de Instituto correspondiente.

## **5.2. Carpeta de enseñanza.**

Este sería un mecanismo que permitiría al docente reflexionar sobre su propia enseñanza, a la vez que le proporcionaría elementos para acreditar la calidad de su actividad como educador. Inicialmente debería llegarse a un acuerdo sobre los ítems que incluiría. A continuación, sería útil elaborar un formulario electrónico en el cual cada docente pueda subir información sobre los ítems que la componen. Cada docente, en forma voluntaria, podría subir información en cada uno de esos ítems, por ejemplo, observaciones de clase que haya recibido, encuestas de opinión estudiantil, etc. El docente elegiría qué información subir, pudiendo optar por no incluir ninguna información, o hacerlo parcialmente. El docente podría optar por presentar o no la carpeta en llamados a concursos o renovaciones de cargos.

## **5.3. Encuestas de opinión estudiantil, evaluaciones entre pares.**

Las encuestas de opinión estudiantil continuarían desarrollándose como hasta el momento. Las instancias de evaluaciones entre pares también serían como las actuales, de tipo sumativo (ascensos, reelecciones), en las que se daría lugar explícitamente a las carpetas de enseñanza.

## **5.4. Trámite propuesto.**

Se sugiere que la propuesta de mecanismos de Evaluación Docente en Enseñanza que el Claustro entienda adecuada sea elevada a Consideración del Consejo de Facultad. De aceptarse por el Consejo, la propuesta podría ser enviada a la COPE a los efectos de su implementación, la que organizaría la elaboración de los protocolos que deban ser creados

de manera de contar con la participación de los órdenes y el asesoramiento de la UEFI. Podría hacerse una evaluación del procedimiento inicialmente en un grupo reducido de docentes, con fines evaluatorios, y de encontrarse aceptable, luego de eventuales correcciones, se generalizaría a la Facultad.

## Peer Observation of Teaching Protocol

**Context or Background Information:** Describe the setting in which the lesson took place, relevant information about the makeup of the class, and any other descriptive characteristics that would provide appropriate context to the observation.

### Observation Area 1: Instructor Goals/Intentions for Class Session

Focus your comments on whether the goals were: 1) clearly stated or portrayed in an obvious fashion, 2) appropriate to the focus of the course, 3) explicitly connected to the flow of previous or future classes.

### Observation Area 2: Significance of the class activities, topics, or issues

Focus your comments on whether the tasks performed by students or the topics being discussed 1) are relevant to the focus of the course, 2) require an appropriate investment of student time or effort.

### Observation Area 3: Student engagement with the subject matter

Determine the degree to which student engagement occurred 1) over a substantial portion of the class meeting time, 2) by a broad segment of students attending the class, 3) in appropriate forms such as discussion, listening/processing, performing, reading, reflecting, speaking, or writing.

### Observation Area 4: Examination of student achievement of goals

Focus your comments on how the instructor developed an understanding of student achievement of goals by methods such as 1) questioning students on course material, 2) observing student performance(s), 3) student-student discussion, 4) informal assessment techniques, 5) quizzes, or 6) other methods.

1=Highly satisfactory 2=Satisfactory 3=Could use improvement 4=Unsatisfactory

Overall Rating of Observed Teaching: \_\_\_\_\_

**Table 1**  
**Class Observation Checklist**

Course: \_\_\_\_\_ Instructor: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

Circle your responses to each of the questions and then add comments below the table.

	Exceeds expectations in all respects	Meets expectations in all respects	Meets expectations in most respects	Meets expectations in some respects	Meets expectations in few or no respects
1 – was well prepared for class	5	4	3	2	1
2 – was knowledgeable about the subject matter	5	4	3	2	1
3 – was enthusiastic about the subject matter	5	4	3	2	1
4 – spoke clearly, audibly, and confidently	5	4	3	2	1
5 – used a variety of relevant illustrations/examples	5	4	3	2	1
6 – made effective use of the board and/or visual aids	5	4	3	2	1
7 – asked stimulating and challenging questions	5	4	3	2	1
8 – effectively held class's attention	5	4	3	2	1
9 – achieved active student involvement	5	4	3	2	1
10 – treated students with respect	5	4	3	2	1

**What worked well in the class?** (Continue on back if necessary)

**What could have been improved?** (Continue on back if necessary)

Rater(s) \_\_\_\_\_

**Table 2  
Course Material Checklist**

**Course:** \_\_\_\_\_ **Instructor:** \_\_\_\_\_ **Date:** \_\_\_\_\_

Circle your responses to each of the questions and then add comments below the table.

	Exceeds expectations in all respects	Meets expectations in all respects	Meets expectations in most respects	Meets expectations in some respects	Meets expectations in few or no respects
1. Course content includes the appropriate topics	5	4	3	2	1
2. Course content reflects the current state of the field	5	4	3	2	1
3. Course learning objectives are clear and appropriate	5	4	3	2	1
4. Course policies and rules are clear and appropriate	5	4	3	2	1
5. Lecture notes are well organized and clearly written	5	4	3	2	1
6. Supplementary handouts and web pages are well organized and clearly written	5	4	3	2	1
7. Assignments are consistent with objectives and appropriately challenging	5	4	3	2	1
8. Tests are consistent with learning objectives and appropriately challenging	5	4	3	2	1
9. Tests are clearly written and reasonable in length	5	4	3	2	1
10. Student products demonstrate satisfaction of learning objectives	5	4	3	2	1

**What are the strengths of the course materials?** (Continue on back if necessary)

**What could have been improved?** (Continue on back if necessary)

**Rater(s)** \_\_\_\_\_

## Una propuesta de guía para las visitas docentes

Nombre del docente visitado:

Nombre del docente visitante:

Fecha:

Grupo:

### 1) **Respecto al manejo del proceso de enseñanza por parte del docente:**

- ¿Cómo usa su voz? ¿Se expresa oralmente con claridad?
  
- ¿Cómo usa el pizarrón?
  
- ¿Alienta un adecuado clima de trabajo en el salón?
  
- ¿Cómo es el relacionamiento con los alumnos?

### 2) **Respecto a las condiciones de trabajo que pueden afectar el proceso de enseñanza:**

- ¿Cuántos alumnos hay en clase? ¿Llegan en hora? ¿Se van antes?
  
- ¿El salón es adecuado? Luz, ventilación, tamaño, disposición de los asientos y del pizarrón, ruidos exteriores, etc.
  
- Las preguntas que realizan los alumnos sugieren carencias de conocimientos en temas "muy básicos" que pudieran dificultar el aprendizaje del tema previsto (por ej.: ¿cómo despejó esa  $m$ ?, desconocen las reglas de derivación cuando se espera enseñarles integración, etc.)

### 3) **Respecto a los aspectos involucrado en una clase de Matemática específicamente**

#### a) Teóricos

- ¿Dedica toda la clase a la exposición o ofrece instancias para que los alumnos trabajen con ejemplos o discutan en grupos sobre alguna propuesta del docente?
  
- Durante sus exposiciones ¿invita a la participación de los estudiantes a que sugieran ideas para la resolución de un ejercicio, la demostración de un teorema o la formalización de una idea? ¿qué hace con los aportes de los estudiantes?

- ¿Indica cuál será el tema de la próxima clase? ¿Invita a sus alumnos a que lo estudien previamente, indicando de dónde pueden hacerlo? ¿Retoma esta invitación en su clase siguiente?
- ¿Deja clara la idea central de la clase o se limita a dar una lista de definiciones, teoremas y ejemplos sin explicitar qué se espera de los alumnos?

b) Prácticos

- ¿Qué porcentaje de la clase dedica a consultas individuales y al trabajo el grupo en general?
- Cuando trabaja con todo el grupo: ¿da pistas sobre los ejercicios o los resuelve completamente? ¿invita a la participación de los estudiantes a que sugieran ideas para la resolución del problema? ¿qué hace con los aportes de los estudiantes?
- ¿Cómo maneja los conocimientos teóricos involucrados en el tema de su clase del día? ¿Los menciona explícitamente? ¿Hace un resumen de los mismos al inicio de la clase?

4) **Respecto a la atención prestada a las dificultades propias del aprendizaje**

- ¿Cómo maneja las dificultades que se prevé presenten los alumnos en los temas específicos de la asignatura? ¿las toma en cuenta? ¿los alerta? ¿las destaca?
- ¿Se preocupa por cuestiones que se “asume” que conocen los alumnos como ser: demostrar, refutar, diferencias entre condiciones necesarias y suficientes, uso de cuantificadores, negación de afirmaciones, etc.?

5) **Otros aspectos.**

# Center for Teaching

Page Navigation

Page Navigation

## Teaching Portfolios

- [What Is a Teaching Portfolio?](#)
- [Why Assemble a Teaching Portfolio?](#)
- [General Guidelines](#)
- [Components of a Teaching Portfolio](#)
- [Sample Teaching Portfolios](#)
- [Electronic Teaching Portfolios](#)
- [What Role Do Teaching Portfolios Play on the Job Market?](#)
- [Other Resources](#)

### What Is a Teaching Portfolio?

Portfolios provide documented evidence of teaching from a variety of sources—not just student ratings—and provide context for that evidence.

- The process of selecting and organizing material for a portfolio can help one reflect on and improve one's teaching.
- Portfolios are a step toward a more public, professional view of teaching as a scholarly activity.
- Portfolios can offer a look at development over time, helping one see teaching as an ongoing process of inquiry, experimentation, and reflection.
- Teaching portfolios capture evidence of one's entire teaching career, in contrast to what are called course portfolios that capture evidence related to a single course. For more on course portfolios, see the [Peer Review of Teaching Projects's page on course portfolios](#).

### Why Assemble a Teaching Portfolio?

Portfolios can serve any of the following purposes.

- Job applicants for faculty positions can use teaching portfolios to document their

[BACK HOME](#)

### All CFT Teaching Guides

[First Day of Class](#)

[Accommodating Student Athletes In the Classroom](#)

[Classroom Assessment Techniques \(CATs\)](#)

[Grading Student Work](#)

[Bloom's Taxonomy](#)

[How People Learn](#)

[Learning Styles](#)

[Understanding by Design](#)

[Teaching Sustainability](#)

[Flipping the Classroom](#)

[Writing Good Multiple Choice Test Questions](#)

[Massive Open Online Courses \(MOOCs\)](#)

[Metacognition](#)

teaching effectiveness.

- Faculty members up for promotion or tenure can also use teaching portfolios to document their teaching effectiveness.
- Faculty members and teaching assistants can use teaching portfolios to reflect on and refine their teaching skills and philosophies.
- Faculty members and teaching assistants can use teaching portfolios, particularly ones shared online, to "go public" with their teaching to invite comments from their peers and to share teaching successes so that their peers can build on them. For more on going public with one's teaching, see the [CFT's Teaching Guide on the Scholarship of Teaching and Learning](#).

## General Guidelines

- **Start now!** Many of the possible components of a teaching portfolio (see list below) are difficult, if not impossible, to obtain after you have finished teaching a course. Collecting these components as you go will make assembling your final portfolio much easier.
- **Give a fair and accurate presentation of yourself.** Don't try to present yourself as the absolutely perfect teacher. Highlight the positive, of course, but don't completely omit the negative.
- **Be selective in which materials you choose to include**, though be sure to represent a cross-section of your teaching and not just one aspect of it. A relatively small set of well-chosen documents is more effective than a large, unfiltered collection of all your teaching documents.
- **Make your organization explicit to the reader.** Use a table of contents at the beginning and tabs to separate the various components of your portfolio.
- **Make sure every piece of evidence in your portfolio is accompanied by some sort of context and explanation.** For instance, if you include a sample lesson plan, make sure to describe the course, the students, and, if you have actually used the lesson plan, a reflection on how well it worked.

## Components of a Teaching Portfolio

### 1. Your Thoughts About Teaching

- A reflective "teaching statement" describing your personal teaching philosophy, strategies, and objectives (see [Teaching Philosophy](#)).
- A personal statement describing your teaching goals for the next few years

### 2. Documentation of Your Teaching

- A list of courses taught and/or TAed, with enrollments and a description of your responsibilities
- Number of advisees, graduate and undergraduate
- Syllabi
- Course descriptions with details of content, objectives, methods, and procedures for evaluating student learning
- Reading lists
- Assignments

Teaching Large Classes

Team-based learning

Statistics Instructors

Just-in-Time Teaching (JITT)

About the Teaching & Learning Inquiry Journal

Beyond the Essay: Making Student Thinking Visible in the Humanities

Blended and Online Learning

Incorporating research into science courses

Syllabus Construction

Increasing Inclusivity in the Classroom

Keeping Stress from Evolving into Distress: A Guide on Managing Student Stress through Course Design

Peer Review of Teaching

Group work: Using cooperative learning groups effectively

Test-enhanced learning: Using retrieval practice to help students learn

Effective educational videos

Pedagogy for Professional Schools and Students

Digital Timelines

Digital labs and simulations

Case Studies

Cheating & Plagiarism

Gathering Feedback from Students

Exams and quizzes, graded and ungraded

- Handouts, problem sets, lecture outlines
- Descriptions and examples of visual materials used
- Descriptions of uses of computers and other technology in teaching
- Videotapes of your teaching

### 3. Teaching Effectiveness

- Summarized student evaluations of teaching, including response rate and relationship to departmental average
- Written comments from students on class evaluations
- Comments from a peer observer or a colleague teaching the same course
- Statements from colleagues in the department or elsewhere, regarding the preparation of students for advanced work
- Letters from students, preferably unsolicited
- Letters from course head, division head or chairperson
- Statements from alumni

### 4. Materials Demonstrating Student Learning

- Scores on standardized or other tests, before and after instruction
- Students' lab books or other workbooks
- Students' papers, essays, or creative works
- Graded work from the best and poorest students, with teacher's feedback to students
- Instructor's written feedback on student work

### 5. Activities to Improve Instruction

- Participation in seminars or professional meetings on teaching
- Design of new courses
- Design of interdisciplinary or collaborative courses or teaching projects
- Use of new methods of teaching, assessing learning, grading
- Preparation of a textbook, lab manual, courseware, etc.
- Description of instructional improvement projects developed or carried out

### 6. Contributions to the Teaching Profession and/or Your Institution

- Publications in teaching journals
- Papers delivered on teaching
- Reviews of forthcoming textbooks
- Service on teaching committees
- Assistance to colleagues on teaching matters
- Work on curriculum revision or development

### 7. Honors, Awards, or Recognitions

- Teaching awards from department, college, or university

Blogs and Discussion Boards

Department Chairs

What is Service Learning or Community Engagement?

Difficult Situations

Student Evaluations of Teaching

Classroom Response Systems ("Clickers")

Graduate Education

Mindfulness in the Classroom

A Word on Nomenclature

Interdisciplinarity

Grant Funding Resources for Educational Initiatives

Cooperative Learning

Diversity & Inclusive Teaching (Archived)

## Teaching Portfolios

Course Management Systems

Place-Based and Project-Based Learning

Best Practices in Community Engaged Teaching

Difficult Dialogues

Discussions

Mentoring Graduate Students

Teaching Statements

Learning Spaces

International Teaching Assistants Guide

Teaching with Ecological Footprints

- Teaching awards from profession
- Invitations based on teaching reputation to consult, give workshops, write articles, etc.
- Requests for advice on teaching by committees or other organized groups

## Sample Teaching Portfolios

The website from University of Virginia provides sample teaching portfolios from a variety of disciplines. As you look at these portfolios, ask yourself,

- "What components did the author choose to include and which ones are most effective at describing their teaching?" and
- "What structural and organizational decisions did the author make as they assembled their portfolio?"

See [the Portfolios from the University of Virginia Teaching Resource Center](#)

## Electronic Teaching Portfolios

How do electronic portfolios differ from print portfolios?

- **Increased Accessibility:** Teaching portfolios are intended, in part, to make teaching public. Distributing a portfolio on the web makes it even more accessible to peers and others.
- **Multimedia Documents:** Technology allows for inclusion of more than just printed documents. For example, you can include video footage of yourself teaching, an audio voiceover providing context and reflection on the portfolio, or instructional computer programs or code you have written.
- **Nonlinear Thinking:** The web facilitates nonlinear relationships between the components of your teaching portfolio. The process of creating a portfolio in this nonlinear environment can help you think about your teaching in new ways. For example, since readers can explore an e-portfolio in many different ways, constructing an e-portfolio gives you an opportunity to consider how different audiences might encounter and understand your work.
- **Copyright and Privacy Issues:** While examples of student work can be compelling evidence of your teaching effectiveness, publishing these examples online presents legal copyright and privacy issues. Talk to someone at the [VU Compliance Program](#) before doing so.

## What Role Do Teaching Portfolios Play on the Job Market?

- According to an October 11, 2005, search on [HigherEdJobs.com](#), of the 1,000 ads for faculty jobs...
  - 585 include the words "teaching philosophy,"
  - 27 include the words "teaching statement," and
  - 28 include the words "teaching portfolio."

Community Engaged Teaching Step by Step

Lecturing

Motivating Students

New Teachers

Making Better PowerPoint Presentations

Challenges and Opportunities of Community Engaged Teaching

One-on-One Teaching & Independent Studies

Office Hours and E-mail

Multimedia Presentations

Podcasting

Professional Development for Future Faculty

Tips for Teaching Sustainability

Additional Resources

Teaching in Times of Crisis

Supervisors of Teaching Assistants

Resources

Wikis

Teaching First-Year Students

Teaching Laboratory Classes

Teaching Assistants

Teaching Problem Solving

Teaching Outside the Classroom

Wireless in the classroom

Team/Collaborative Teaching

- According to an October 11, 2005, search on [Chronicle.com](http://Chronicle.com), of the 2,978 ads for faculty/research jobs...
  - 388 include the words "teaching philosophy,"
  - 5 include the words "teaching statement," and
  - 8 include the words "teaching portfolio."
- While these data indicate that teaching portfolios are not frequently requested of job applicants to faculty positions, it is not just the physical document that plays a role. The process of constructing a teaching portfolio—and reflecting on your teaching—will prepare you to...
  - write a meaningful teaching philosophy statement and
  - to discuss your teaching more effectively during interviews.

## Other Resources

The following books on teaching portfolios are available for check-out in the Center for Teaching's library.

- Seldin, Peter, *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*, 3rd edition, Anker, 2004.
- Cambridge, Barbara, *Electronic Portfolios: Emerging Practices in Student, Faculty, and Institutional Learning*, American Association for Higher Education, 2001.
- Hutchings, Pat, ed., *The Course Portfolio: How Faculty Can Examine Their Teaching to Advance Practice and Improve Student Learning*, American Association for Higher Education, 1998.
- Murray, John P., *Successful Faculty Development and Evaluation: The Complete Teaching Portfolio*, ERIC Clearinghouse on Higher Education, 1997.
- Anderson, Erin, ed., *Campus Use of the Teaching Portfolio: Twenty-Five Profiles*, American Association for Higher Education, 1993.

The following web sites offer additional resources and strategies for creating effective teaching portfolios:

- [Developing a Teaching Portfolio](#), from the Center for Instructional Development and Research at the University of Washington
- [Developing a Teaching Portfolio](#), from the Office of Faculty and TA Development, The Ohio State University
- [The Teaching Portfolio](#), an Occasional Paper from the University of Michigan's Center for Research on Learning and Teaching
- [What is a Teaching Portfolio?](#), from the Office of Instructional Consultation, UCSB.
- [Assembling Your Teaching Portfolio](#), from the Center for Teaching Effectiveness at the University of Texas-Austin
- [The Teaching Portfolio](#), from the Center for Teaching Excellence at Duquesne University
- [Teaching Portfolio Handbook](#), from Brown University
- "The Teaching Portfolio," an article published by the Professional and Organizational Development (POD) Network in Higher Education

### Visual Thinking

Teaching Vanderbilt Undergraduates

Teaching Students with Disabilities

## From the CFT Blog



Link Your Online Textbook Content with Blackboard » 9.29.16



Claiming Your Authority in the Classroom » 9.28.16



Advancing Open Access & Open Education at Vanderbilt Talk this Thursday » 9.27.16



Open Doors: Two Days of Teaching Visits » 9.21.16



Leading Lines Episode 4: Jeff Rice, University of Kentucky » 9.19.16

# Center for Teaching

Page Navigation

Page Navigation

## Teaching Statements

- [What is a teaching statement?](#)
- [What purposes does the teaching statement serve?](#)
- [What does a teaching statement include?](#)
- [General Guidelines](#)
- [Reflection questions to help get you started](#)
- [Exercises to help get you started](#)
- [Evaluating your teaching statement](#)
- [Further resources](#)

### What is a Teaching Statement?

A Teaching Statement is a purposeful and reflective essay about the author's teaching beliefs and practices. It is an individual narrative that includes not only one's beliefs about the teaching and learning process, but also concrete examples of the ways in which he or she enacts these beliefs in the classroom. At its best, a Teaching Statement gives a clear and unique portrait of the author as a teacher, avoiding generic or empty philosophical statements about teaching.

### What Purposes does the Teaching Statement Serve?

The Teaching Statement can be used for personal, professional, or pedagogical purposes. While Teaching Statements are becoming an increasingly important part of the hiring and tenure processes, they are also effective exercises in helping one clearly and coherently conceptualize his or her approaches to and experiences of teaching and learning. As [Jancy Van Note Chism](#), Professor of Education at IUPUI observes, "The act of taking time to consider one's goals, actions, and vision provides an opportunity for development that can be personally and professionally enriching. Reviewing and revising former

BACK HOME

### All CFT Teaching Guides

[First Day of Class](#)

[Accommodating Student Athletes In the Classroom](#)

[Classroom Assessment Techniques \(CATs\)](#)

[Grading Student Work](#)

[Bloom's Taxonomy](#)

[How People Learn](#)

[Learning Styles](#)

[Understanding by Design](#)

[Teaching Sustainability](#)

[Flipping the Classroom](#)

[Writing Good Multiple Choice Test Questions](#)

[Massive Open Online Courses \(MOOCs\)](#)

[Metacognition](#)

statements of teaching philosophy can help teachers to reflect on their growth and renew their dedication to the goals and values that they hold."

## What does a Teaching Statement Include?

A Teaching Statement can address any or all of the following:

- Your conception of how learning occurs
- A description of how *your* teaching facilitates student learning
- A reflection of why *you* teach the way you do
- The goals *you* have for yourself and for your students
- How *your* teaching enacts your beliefs and goals
- What, for *you*, constitutes evidence of student learning
- The ways in which *you* create an inclusive learning environment
- Your interests in new techniques, activities, and types of learning

"If at all possible, your statement should enable the reader to imagine you in the classroom, teaching. You want to include sufficient information for picturing not only you in the process of teaching, but also your class in the process of learning." – Helen G. Grundman, *Writing a Teaching Philosophy Statement*

## General Guidelines

Make your Teaching Statement **brief** and **well written**. While Teaching Statements are probably longer at the tenure level (i.e. 3-5 pages or more), for hiring purposes they are typically **1-2 pages** in length.

- Use **narrative, first-person** approach. This allows the Teaching Statement to be both personal and reflective.
- Be **sincere** and unique. Avoid clichés, especially ones about how much passion you have for teaching.
- Make it **specific** rather than abstract. Ground your ideas in **1-2 concrete examples**, whether experienced or anticipated. This will help the reader to better visualize you in the classroom.
- Be **discipline specific**. Do not ignore your research. Explain how you advance your field through teaching.
- **Avoid jargon** and technical terms, as they can be off-putting to some readers. Try not to simply repeat what is in your CV. Teaching Statements are not exhaustive documents and should be used to complement other materials for the hiring or tenure processes.
- Be **humble**. Mention students in an enthusiastic, not condescending way, and illustrate your willingness to learn from your students and colleagues.
- **Revise**. Teaching is an evolving, reflective process, and Teaching Statements can

Teaching Large Classes

Team-based learning

Statistics Instructors

Just-in-Time Teaching (JITT)

About the Teaching & Learning Inquiry Journal

Beyond the Essay: Making Student Thinking Visible in the Humanities

Blended and Online Learning

Incorporating research into science courses

Syllabus Construction

Increasing Inclusivity in the Classroom

Keeping Stress from Evolving into Distress: A Guide on Managing Student Stress through Course Design

Peer Review of Teaching

Group work: Using cooperative learning groups effectively

Test-enhanced learning: Using retrieval practice to help students learn

Effective educational videos

Pedagogy for Professional Schools and Students

Digital Timelines

Digital labs and simulations

Case Studies

Cheating & Plagiarism

Gathering Feedback from Students

be adapted and changed as necessary.

## Reflection Questions To Help You Get You Started:\*

- Why do you teach the way you do?
- What should students expect of you as a teacher?
- What is a method of teaching you rely on frequently? Why don't you use a different method?
- What do you want students to learn? How do you know your goals for students are being met?
- What should your students be able to know or do as a result of taking your class?
- How can your teaching facilitate student learning?
- How do you as a teacher create an engaging or enriching learning environment?
- What specific activities or exercises do you use to engage your students? What do you want your students to learn from these activities?
- How has your thinking about teaching changed over time? Why?

These questions and exercises are meant to be tools to help you begin reflecting on your beliefs and ideas as a teacher. No single Teaching Statement can contain the answers to all or most of these inquiries and activities.

## Exercises to Help You Get You Started:\*

- [The Teaching Portfolio](#), including a section on teaching statements, Duquesne University Center for Teaching Excellence. *This website includes five effective exercises to help you begin the writing process*
- [Teaching Goals Inventory](#), by Thomas A. Angelo and K. Patricia Cross and their book *Classroom Assessment Techniques*. *This "quiz" helps you to identify or create your teaching and learning goals.*
- [Teaching Perspectives Inventory](#), *This survey can help you collect your thoughts and summarize your ideas about teaching and learning.*
- [Articulating your Philosophy of Teaching Statement](#), from the Center for Effective Teaching and Learning at the University of Texas at El Paso. *Various exercises to guide someone in thinking about, articulating, and writing a statement of teaching philosophy.*

These questions and exercises are meant to be tools to help you begin reflecting on your beliefs and ideas as a teacher. No single Teaching Statement can contain the answers to all or most of these inquiries and activities.

## Evaluating Your Teaching Statement

[Writing A Statement Of Teaching Philosophy For The Academic Job Search](#) (opens as

Blogs and Discussion Boards

Department Chairs

What is Service Learning or Community Engagement?

Difficult Situations

Student Evaluations of Teaching

Classroom Response Systems ("Clickers")

Graduate Education

Mindfulness in the Classroom

A Word on Nomenclature

Interdisciplinarity

Grant Funding Resources for Educational Initiatives

Cooperative Learning

Diversity & Inclusive Teaching (Archived)

Teaching Portfolios

Course Management Systems

Place-Based and Project-Based Learning

Best Practices in Community Engaged Teaching

Difficult Dialogues

Discussions

Mentoring Graduate Students

Teaching Statements

Learning Spaces

International Teaching Assistants Guide

Teaching with Ecological Footprints

(PDF), The Center for Research on Learning and Teaching at the University of Michigan.

*This report includes a useful rubric for evaluating teaching philosophy statements. The design of the rubric was informed by experience with hundreds of teaching philosophies, as well as surveys of search committees on what they considered successful and unsuccessful components of job applicants' teaching philosophies.*

## Further Resources:

### General Information on and Guidelines for Writing Teaching Statements

- [Writing a Philosophy of Teaching Statement, Faculty and TA Development at The Ohio State University](#). This site provides an in-depth guide to teaching statements, including the definition of and purposes for a teaching statement, general formatting suggestions, and a self-reflective guide to writing a teaching statement.
- [Writing a Teaching Philosophy Statement, Center for Excellence in Teaching and Learning at Iowa State University](#). This document looks at four major components of a teaching statement, which have been divided into questions—specifically, to what end? By what means? To what degree? And why? Each question is sufficiently elaborated, offering a sort of scaffolding for preparing one's own teaching statement.
- [Writing a Meaningful Statement of Teaching Philosophy, McGraw Center for Teaching and Learning at Princeton University](#). This website offers strategies for preparing and formatting your teaching statement.

### Articles about Teaching Statements

- Grundman, Helen (2006). [Writing a Teaching Philosophy Statement](#) (opens as a PDF), *Notices of the AMS*, Vol. 53, No. 11, p. 1329.
- Montell, Gabriela (2003). [How to Write a Statement of Teaching Philosophy](#), from the Chronicle Manage Your Career section of the *Chronicle of Higher Education*.
- Montell, Gabriela (2003). [What's Your Philosophy on Teaching, and Does it Matter?](#), from the Chronicle Manage Your Career section of the *Chronicle of Higher Education*.



Community Engaged Teaching  
Step by Step

Lecturing

Motivating Students

New Teachers

Making Better PowerPoint  
Presentations

Challenges and Opportunities of  
Community Engaged Teaching

One-on-One Teaching &  
Independent Studies

Office Hours and E-mail

Multimedia Presentations

Podcasting

Professional Development for  
Future Faculty

Tips for Teaching Sustainability

Additional Resources

Teaching in Times of Crisis

Supervisors of Teaching  
Assistants

Resources

Wikis

Teaching First-Year Students

Teaching Laboratory Classes

Teaching Assistants

Teaching Problem Solving

Teaching Outside the Classroom

Wireless in the classroom

Team/Collaborative Teaching

**LA ASAMBLEA DEL CLAUSTRO DE LA FACULTAD DE INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, EN SESIÓN ORDINARIA DE FECHA 20 DE SETIEMBRE DE 2017, ADOPTÓ LA SIGUIENTE RESOLUCIÓN:**

**Resolución N° 5**

**(Exp. 061900-000212-17) – Visto:**

- 1) La resolución N°4 del Consejo Directivo Central de fecha 31/07/12, “Síntesis de criterios de orientación para la evaluación integrada de las labores docentes de enseñanza, investigación y extensión”, que entre otras consideraciones, establece que “6. Las pautas de evaluación del desempeño constituirán una herramienta para la mejora sistemática de la calidad de las funciones docentes...”.
- 2) La resolución N°3 de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de fecha 22/5/12 “Pautas para fomentar el desarrollo de una Enseñanza Universitaria de calidad y evaluar el desempeño docente en la función, en la Universidad de la República”, que por un lado aporta a la comprensión de cuál sería el modelo de cuerpo docente al que se aspira en la Universidad al frente de la labor de enseñanza universitaria, y también establece una serie de pautas generales que sirven de referencia en las labores de planificación, ejecución y evaluación de la actividad desarrollada.
- 3) La resolución N°5 de la Asamblea del Claustro de la Facultad de Ingeniería de fecha 21/10/15 y el distribuido 14/2015 que la acompaña, que recomienda promover metodologías de aprendizaje activo, y hacer énfasis en la realización de “Proyectos de Ingeniería de primer año”. Estas apreciaciones van en el mismo sentido de la resolución N°4 del CDC de fecha 31/07/12 en su punto 12.

Considerando:

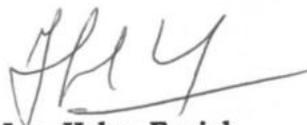
- 1) Que para promover metodologías de enseñanza que favorezcan aprendizajes deben tomarse una serie de medidas que reconozcan el tiempo y el esfuerzo que implica para los docentes llevar adelante esas metodologías. Entre varias otras medidas necesarias que apuntan en esta dirección se encuentra una adecuada evaluación de la actividad de enseñanza.
- 2) El intento de implementar un “Sistema de Evaluación Docente en la función Enseñanza” (SEDE) (resolución del Consejo de Facultad N°2167 del 16/12/02), del que actualmente solamente se aplica el formulario N°5, de acuerdo con los antecedentes que se encuentran en el distribuido 34 (2016-2018) del Claustro de Ingeniería.
- 3) Que la mencionada resolución N°4 del CDC de fecha 31/07/12 establece que “19. La Universidad debe impulsar una ponderación equilibrada de las tres funciones universitarias, ...”. Sin embargo, la resolución N°3 de la CSE de fecha 22/5/12 expresa que “...la función de enseñanza [...] por distintos motivos ha perdido en no pocas ocasiones parte de su protagonismo frente al desarrollo de otras funciones universitarias”.

- 4) Las pautas establecidas en la misma resolución del CDC, que para la evaluación de la enseñanza establece en el punto 10 que "... debe respetar la diversidad de expresiones propias de los distintos campos del conocimiento, involucrar a los diversos actores que participan en el proceso de aprendizaje y, por consiguiente, tomar en cuenta opiniones variadas, incluyendo la evaluación de los estudiantes, la del docente involucrado (auto evaluación) y la de sus compañeros de trabajo, de referentes experimentados, de las instancias de asesoramiento y conducción de los diversos Servicios Universitarios y de la institución en su conjunto."

El Claustro de la Facultad de Ingeniería resuelve:

- 1) Elevar al Consejo de la Facultad de Ingeniería los distribuidos 30 (2016-2018) y 31 (2016-2018) con la recomendación de realizar las actuaciones necesarias para elaborar los protocolos mencionados en el distribuido 30, a los efectos de implementar y posteriormente medir resultados del sistema de evaluación propuesto.
- 2) Recomendar al Consejo de la Facultad de Ingeniería prestar especial atención al ítem "calidad de la enseñanza" en renovaciones de cargos y concursos. En particular, promoviendo que se mencione explícitamente en las bases de llamados.
- 3) Solicitar que se permita la asistencia de integrantes del Claustro con voz en el momento en que se efectúe la discusión del presente tema en el Consejo.

(16 en 16)



**Ing. Heber Enrich**  
**Presidente**