

Recepción: 05/05/2013  
Aprobación: 02/09/2013

## MODELOS DE EVALUACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD: PASADO, PRESENTE Y FUTURO

**Juny Montoya Vargas**

Universidad de los Andes

*Línea de Investigación: "Investigación y evaluación en las disciplinas"*

*jmontoya@uniandes.edu.co*

**María Isabel Ramírez**

Universidad de los Andes

*Línea de Investigación: "Evaluación de la docencia"*

*mi.ramirez78@uniandes.edu.co*

### RESUMEN

Este documento presenta un panorama del desarrollo y las líneas de investigación actuales en el campo de la evaluación de la docencia en educación superior. Se analizan tres problemas que han tenido incidencia directa en las diferentes perspectivas de investigación en este campo: el problema del carácter técnico frente a las connotaciones políticas de la evaluación, el problema de la naturaleza y el método de la evaluación, y el problema de evaluar todas las dimensiones de la actividad de los profesores. El artículo presenta los resultados de la revisión crítica de aquellos autores que han aportado desde diferentes miradas a esta discusión en las últimas décadas. Con base en el anterior análisis, se presentan algunas reflexiones sobre las posibilidades y tendencias que ofrecen estas discusiones para futuros desarrollos de investigación sobre la evaluación de la docencia en educación superior.

**Palabras clave:** evaluación de la docencia, evaluación integralmente comprensiva, evaluación en educación superior.

# MODELS OF TEACHER EVALUATION IN THE UNIVERSITY: PAST, PRESENT AND FUTURE

**Juny Montoya Vargas**  
Universidad de los Andes

**Maria Isabel Ramírez**  
Universidad de los Andes

## ABSTRACT

This document presents an overview of the development and present lines of research in the field of evaluating professors of higher education. It analyses three problems that have had a direct influence on the different perspectives of research in the field: the problem of the technical character in relation to the political connotations of evaluation, the problem of the nature and method of assessment, and the problem of evaluating all aspects of professor activities. The article presents the results of critical review from different perspectives of authors who have contributed to the discussion of this issue in recent decades. Based on this analysis, the paper presents some thoughts on the possibilities and trends that these discussions offer for future research development on the evaluation of teaching in higher education.

**Key words:** evaluation of teaching, fully comprehensive assessment and evaluation in higher education.

## INTRODUCCIÓN

En este artículo, se presenta un panorama general del estado de la evaluación de la docencia en Educación Superior. Responde particularmente a los resultados de la indagación en la literatura sobre la forma en la que se ha venido configurando la evaluación docente en la universidad en las últimas cuatro décadas. Para ello, inicialmente presentaremos tres problemas que han tenido incidencia directa en las diferentes perspectivas de investigación en este campo: el problema del carácter técnico frente a las connotaciones políticas de la evaluación; el problema de la naturaleza y el método de la evaluación; y el problema de evaluar todas las dimensiones de la actividad de los profesores. Posteriormente, hacemos una revisión de la evolución del campo y de las preguntas que se han abordado en el pasado y en el presente, de cuya lectura surge la necesidad, hacia el futuro, de establecer sistemas de evaluación de la docencia más integrales, que permitan abordar la complejidad de esta tarea y den información para responder a los propósitos tanto de mejoramiento del profesor como de rendición de cuentas. La literatura revisada nos revela la evaluación de la docencia como un asunto actual y de gran relevancia, con repercusiones en el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior. La revisión da una idea clara del estado del arte con respecto a la investigación sobre la evaluación de la docencia, que da pistas sobre cómo orientar investigaciones futuras en este campo.

### 1. El problema del carácter técnico frente a las connotaciones políticas de la evaluación

A pesar de estar acostumbrados a pensar en la evaluación como una actividad de carácter eminentemente técnico, realizada por expertos, llamados a establecer un juicio objetivo sobre el mérito del objeto evaluado, sabemos que la evaluación es una actividad política, no solamente técnica<sup>1</sup>. La evaluación tiene consecuencias para el futuro del evaluado; de eso no hay duda. Evaluar algo equivale a legitimarlo o restarle valor. Sea que se trate de un producto, una actividad, un programa o el desempeño de una persona, el acto de evaluarlo produce efectos sobre su destino. De ahí la enorme responsabilidad de los evaluadores y la enorme resistencia de las personas a ser evaluadas. Las dificultades asociadas a este tema hacen que, en ocasiones, se opte por ignorar sus connotaciones políticas y por enmascararlas detrás de una apariencia de cientificidad, como

1. HOUSE, E, y HOWE, K. Valores en evaluación e investigación social. Madrid: Morata. 2001; RUEDA, M. Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia. En: Perfiles educativos, 1(3e), (2008); pp. 164-168.

cuando se establece la evaluación como una actividad eminentemente técnica y centrada en la medición de datos objetivos o en la aplicación de pruebas objetivas<sup>2</sup>, siendo que, en realidad, se están privilegiando unos valores, como la objetividad o el juicio experto, sobre otros, como la participación. En otras ocasiones, el componente político se reconoce explícitamente, como en el caso de la evaluación democrática y participativa, en las que explícitamente se hace referencia al reconocimiento de los valores en juego<sup>3</sup>, aunque sacrificando en ocasiones el rigor técnico de la evaluación. La tensión entre el carácter político y el carácter técnico de la evaluación es, pues, uno de los ejes en torno a los cuales se ha desarrollado el campo de la evaluación sin, que hasta la fecha haya podido resolverse de una manera adecuada.

## 2. El problema de la naturaleza de la tarea evaluativa y del método de evaluación

De la mano del problema anterior, viene el de definir en qué consiste exactamente la actividad de la evaluación. Aquí la alternativa entre medir o apreciar parece ser el eje de la tensión. Al definir la evaluación como una actividad que consiste fundamentalmente en medir, se estaría hablando de “precisar el grado en que un individuo posee un determinado atributo”<sup>4</sup>; en ese sentido, es necesario definir de la manera más precisa posible los instrumentos y criterios que permitirían esa medición y aplicarlos de la manera más exacta posible. Esa ha sido la tendencia en torno a modelos basados en la medición del logro de los objetivos educativos<sup>5</sup>, la medición de los resultados –el valor agregado, por ejemplo<sup>6</sup>, e incluso la medición del grado de satisfacción de los estudiantes<sup>7</sup>. No obstante, a pesar de la sofisticación de las mediciones, no se ha llegado a un consenso a la hora de establecer qué aspectos de la docencia se deben medir<sup>8</sup>. El énfasis en la medición parte de considerar que el propósito de la evaluación es hacer comparaciones y tomar decisiones con base en ellas<sup>9</sup>.

2. KHANDKER, S. *et al.* Handbook on Impact Evaluation. Washington, DC: The World Bank. 2010; SCRIVEN, M. Goal-Free Evaluation. *Evaluation News and Comment*, 5(2). 1996.

3. GREENE, J. Challenges in Practising Deliberative Democratic Evaluation. *New Directions for Evaluation*, 85(Spring), 2000, pp. 13-26.; HOUSE, E, y HOWE, K. Valores en evaluación e investigación social. Madrid: Morata. 2001.

4. POPHAM, Citado en: MUJIKA, J, Y ETXWBERRIA, K. Evaluación educativa. Alianza Editorial. 2004, p. 108.

5. TYLER, R. Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: The University of Chicago Press. 1949.

6. McCAFFREY, D. *et al.* Evaluating Value-Added Models for Teacher Accountability. Santa Mónica, CA: RAND. 2003.

7. BERK, R. The construction of rating instruments for faculty evaluation: A review of methodological issues. En: *The Journal of Higher Education* (1979); pp. 650-669.

8. CHISM, N. Characteristics of effective teaching in higher education: Between definitional despair and certainty. En: *Journal on Excellence in College Teaching*, 15 (3), (2004);. pp. 5-36.

9. MUJIKA, J, Y ETXWBERRIA, K. Evaluación educativa. Alianza Editorial. 2004.

En el otro extremo del eje se sitúan los que entienden la evaluación como una actividad de interpretación, valoración y apreciación de una realidad compleja que, en tanto actividad humana y social, se resiste a dejarse capturar por una medida única o por un método de medición, y cuyo propósito no es la comparación sino la comprensión del mérito o del valor de lo evaluado<sup>10</sup>. De este modo, la docencia tiene tantas dimensiones y la afecta tantos factores, que carece de sentido intentar reducir su valor a una única medida<sup>11</sup>. Los que consideran que evaluar no es lo mismo que medir, se esfuerzan en desarrollar métodos para comprender mejor esas distintas dimensiones y miradas sobre lo que es la docencia, intentando apreciar y emitir juicios de valor sobre lo que es una docencia de calidad, pero renunciando a reducirla a una única medida, así como a hacer comparaciones entre distintos sujetos u objetos evaluados<sup>12</sup>.

### 3. El problema de la delimitación del objeto de la evaluación

Otro aspecto sobre el que no parece haber acuerdo en materia de evaluación docente es precisamente la delimitación del objeto de la evaluación misma. En el *Journal of Personnel Evaluation in Education*<sup>13</sup>, se identifican seis modelos o teorías en torno a la caracterización del buen docente: “modelo centrado en los rasgos o factores, modelo centrado en las habilidades, modelo centrado en las conductas manifiestas en el aula, modelo centrado en el desarrollo de tareas, modelo centrado en los resultados y modelo basado en la profesionalización”<sup>14</sup>.

A su vez, Stake, Contreras y Arbesú presentan los siguientes criterios e incidentes críticos como los más comúnmente usados en la evaluación de la docencia: el desempeño del profesor; la competencia del profesor; la interpretación del currículum; los deberes o tareas del profesor; la personalidad del profesor; el trabajo en equipo; y, finalmente, el rendimiento de los estudiantes<sup>15</sup>.

En relación con el modelo basado en los deberes o tareas del profesor, Scriven, citado por Murillo, identifica los siguientes aspectos: “conocimiento de la materia, competencias de instrucción, competencias de evaluación, profesionalidad y otros deberes con la escuela y la comunidad”<sup>16</sup>. Otros proponen partir de

10. *Ibíd.*

11. GARCÍA, J. El proceso perverso de la evaluación de la docencia en las universidades: Un balance inicial y apuntes para mejorarlo. En: *Reencuentro*, 53, (2008); pp. 9-19.

12. STAKE, R. y BURKE, M. *Evaluating Teaching*. Champaign: CIRCE University of Illinois at Urbana-Champaign, 2000. pp. 102.

13. MURILLO, F. *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago: OREALC/UNESCO, 2007

14. *Ibíd.* p. 97.

15. STAKE, R et al. *Evaluando la calidad de la Universidad, particularmente su Docencia*. Paper presented at the III Coloquio Internacional de la RIIED, Bogotá, 2011.

16. SCRIVEN citado en: MURILLO, F. *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago: OREALC/UNESCO, 2007, p. 96.

modelos teóricos, como el de “la eficacia docente”, el cual define los siguientes ámbitos para la evaluación: “el conocimiento, las habilidades, la competencia, la eficacia, la productividad y la profesionalidad docentes”<sup>17</sup>. En otras ocasiones, sin embargo, se opta por evaluar una única dimensión, la de los resultados del aprendizaje, lo cual puede sonar razonable hasta que consideramos que en este análisis se tienen en cuenta aquellos resultados manifestados en las calificaciones obtenidas por los estudiantes en pruebas estandarizadas. Dejando de lado la pretensión de estandarizar la docencia, es notorio cómo la variabilidad en los modelos y criterios citados pone en evidencia la falta de consenso sobre lo que sería un docente efectivo, o de, por lo menos, algunos aspectos importantes que pudieran ser aterrizados para dar cuenta de la calidad de su desempeño en un contexto particular.

Este tema es especialmente problemático en Educación Superior ya que en la actualidad la evaluación de los docentes universitarios presenta retos adicionales, que provienen tanto de los cambios en la conceptualización de la universidad misma y de sus funciones, así como de lo que se espera que sea un docente universitario<sup>18</sup>. Al respecto, se espera de un profesor universitario un adecuado desempeño al menos en tres áreas: docencia, investigación y servicio. Tanto los problemas asociados a la clasificación, ya revaluada, por cierto<sup>19</sup>, entre universidades de docencia y universidades de investigación (The Carnegie Commission on Higher Education, 1973), como los temas de distribución del tiempo y la remuneración de los profesores en función de su dedicación a una u otra actividad, representan retos que también han sido abordados de distinta manera a lo largo del tiempo y el espacio. Lo que hoy parece estar más o menos claro en la discusión es el hecho de que el trabajo de los profesores universitarios debe ser evaluado en relación con sus distintas dimensiones<sup>20</sup>. Sin embargo, a pesar de que existen criterios discutibles, pero más o menos aceptados por la comunidad académica para evaluar los resultados de la investigación, la falta de criterios y estándares comunes y de mecanismos confiables para la evaluación de la docencia hace que juegue un papel secundario a la hora de evaluar la calidad del trabajo de los docentes<sup>21</sup>. Esta dificultad se ve reflejada, en la práctica, en

17. *Ibíd.*, p. 96.

18. GAUTIER, A., WAUTHY, X. Teaching versus research: A multi-tasking approach to multi-department universities, En: *European Economic Review*. 51(2), (2007); 273-295; TORO, J. R. Los nuevos roles del docente universitario. Medellín, 2006.

19. BECKER, W., y ANDREWS, M. (Eds.). *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: Contributions of Research Universities*. Bloomington: Indiana University Press. 2004, p. 2

20. O'HANLON, J., y MORTENSEN, L. Making Teacher Evaluation Work. En: *The Journal of Higher Education*, 51(6). (1980); ORY, J. Teaching Evaluation: Past, Present, and Future. En: *New Directions for Teaching and Learning*, (83). (2000); doi: 10.1002/tl.8302.

21. JOHNSON, T., y RYAN, K. A comprehensive approach to the evaluation of college teaching. En: *New Directions for Teaching and Learning* (83), (2000); p. 109.

la percepción que tienen los profesores de que se les paga por enseñar, pero se los evalúa por investigar.

A continuación se presenta nuestra comprensión del pasado, presente y futuro de la evaluación de los profesores universitarios, así como los retos que ha intentado abordar y los que sigue enfrentando.

#### 4. El pasado: coleccionistas y cuestionarios

Según Ory<sup>22</sup>, en los últimos cuarenta años, la evaluación docente ha cambiado sobre todo en relación con sus propósitos y sus métodos. A lo largo del tiempo, la evaluación se ha desarrollado con el propósito de responder a diferentes audiencias con diversas necesidades: en la década de los sesenta, la evaluación buscaba atender las demandas de los estudiantes; en los setenta se llevaba a cabo con propósitos formativos; es decir, la información de la evaluación se usaba para ayudar al profesorado a mejorar. En los ochenta y noventa, se dedicó principalmente a atender necesidades de tipo administrativo asociadas a decisiones de asignación presupuestal. En los últimos años, a las audiencias anteriores se une una nueva demanda proveniente del propio profesorado, especialmente el más joven, que exige una evaluación que represente con mayor equidad y precisión la complejidad de su desempeño. Actualmente, también busca atender al interés de la sociedad por mejorar la Educación Superior y de mayor rendición de cuentas por parte de las universidades, representada por el movimiento de evaluación basada en resultados<sup>23</sup>.

Por su parte, Scriven<sup>24</sup>, quien presenta la evaluación de la docencia como un caso especial de evaluación de desempeño laboral, presentaba inicialmente cuatro modelos de evaluación como dignos de ser tenidos en cuenta, tanto por su extendido uso como por su potencial: el modelo de supervisión, el modelo de evaluación por pares o colegiado, el modelo de valoración por los “consumidores” y el modelo de entrevista. En el marco del tercer encuentro de la RIIED<sup>25</sup>, en Bogotá, Scriven<sup>26</sup> presentó la siguiente evolución de los modelos más usados, en orden cronológico:

---

22. ORY, J. Teaching Evaluation: Past, Present, and Future. En: *New Directions for Teaching and Learning*, 2000 (83). 2000. doi: 10.1002/tl.8302.

23. *Ibíd.*, pp. 13-14.

24. SCRIVEN, M. S. A Unified Theory Approach to Teacher Evaluation. En: *Studies in Educational Evaluation*, 21, (1995).

25. RIIED: Red Iberoamericana de investigadores en evaluación de la docencia.

26. UNIANDES (Producer). M. SCRIVEN. El estado del arte de la evaluación de los profesores: fallas en la valoración de los pares, valoraciones de los estudiantes y mejoras del aprendizaje como base para la evaluación. RIIED: III Coloquio internacional. Retrieved from (2011); En Internet: [http://www.youtube.com/watch?v=wo0dYwclO3E&list=PL057113F01F9F84DC&index=2&feature=plpp\\_video](http://www.youtube.com/watch?v=wo0dYwclO3E&list=PL057113F01F9F84DC&index=2&feature=plpp_video)

El método del “coleccionista aficionado”, en el que el director del departamento habla ocasionalmente con algunos estudiantes –los que están por allí ese día, por ejemplo; llama a algunos colegas, a personas del centro de apoyo a la docencia o a alguien más que pueda dar una opinión sobre el profesor. De esas opiniones, infiere su juicio evaluativo. Según Scriven, este fue el método más común hasta mediados de los 70, pero carece de toda validez<sup>27</sup>.

El método de la evaluación por pares, vigente desde los años setenta, consiste en que algunos profesionales, generalmente jóvenes, visiten cuatro o cinco clases del docente y las evalúen, de acuerdo a ciertos criterios. Este método es relativamente consistente si se usan los mismos observadores, pero eso no es lo más frecuente. Ya que no hay confiabilidad entre distintos visitantes, los resultados carecen de validez. Para Scriven, el método podría ser útil si hubiera correlación entre lo que dicen los visitantes y el aprendizaje de los estudiantes, pero dicha correlación tampoco existe. Scriven considera que este método puede dar información útil para una evaluación formativa, pero nunca como base para una evaluación sumativa sería<sup>28</sup>.

La evaluación por parte de los estudiantes ha sido el método más usado desde la década del sesenta. Inicialmente se impulsó por el gobierno estudiantil y fue fuertemente resistido por los docentes. Posteriormente, se convirtió en una actividad muy popular, desarrollada por parte de la universidad. El 80% de las universidades en el mundo usan este método; en la mayoría de los casos, llega a ser el único. Es un caso de evaluación por el consumidor y, como tal, es muy defendible, desde el punto de vista de Scriven. Su mayor problema, sin embargo, es el uso frecuente de cuestionarios inválidos, esto es, el uso de preguntas sesgadas, que afectan la validez de los resultados. Para Scriven, un caso grave de sesgo lo representan los cuestionarios desarrollados en torno a ciertos “estilos de enseñanza”, que pueden ser considerados más efectivos que otros<sup>29</sup>.

Finalmente, Scriven presenta el enfoque de los resultados del aprendizaje, el cual debería considerarse como el enfoque adecuado, ya que se debería evaluar a los profesores según lo que sus estudiantes aprenden. Para él, la versión correcta es adecuada, pero la usual no lo es, ya que la usual consiste en permitirle al profesor hacer los exámenes y evaluar el aprendizaje conforme a su propio estilo. Según Scriven, es impropio y hasta inmoral permitirles a los profesores hacer esto, ya que los estudiantes terminan aprendiendo el punto de vista del profesor sobre la materia, y no la materia. La versión correcta supone que alguien más, que sea competente en la disciplina, debería hacer los exámenes y calificarlos.

---

27. *Ibíd.*

28. *Ibíd.*

29. *Ibíd.*



El problema de hacerlo bien es que resulta muy costoso y baja dramáticamente tanto las calificaciones de los estudiantes como los resultados del profesor<sup>30</sup>.

Esta cronología de los modelos más usados, así como la evaluación que el profesor Scriven hace de ellos, refleja algunas de las tensiones a las que se ha hecho alusión anteriormente: la de Scriven es una visión anclada en el positivismo, en la que evaluación equivale a medición y el objeto de la evaluación docente consiste en establecer, mediante un juicio objetivo, el valor y el mérito educativo de la docencia. El mérito se mide contra los estándares de la profesión y el valor contra las necesidades institucionales y sociales<sup>31</sup>. En efecto, resulta evidente que Scriven aboga por una medida objetiva de la docencia. De ahí su preferencia por el uso de medidas consideradas “objetivas”, como el aprendizaje de los estudiantes, o subjetivas, pero “validadas” técnicamente, como la percepción de los estudiantes recogida en cuestionarios validados. A su vez, su rechazo de las evaluaciones por pares o de la recolección de distintas opiniones atiende a sus debilidades técnicas que, como instrumentos de medición, son evidentes y que impiden, por ejemplo, hacer comparaciones válidas entre los resultados obtenidos por los docentes. Sin embargo, cabe preguntarse: ¿es la comparación lo que se busca cuando se evalúa la docencia?, ¿qué brinda más elementos para apreciar el mérito y el valor de la actividad de un docente: los resultados obtenidos por sus estudiantes en un test estandarizado o la interpretación de distintas fuentes y métodos? La respuesta que se dé a estas preguntas ubica la evaluación más o menos cerca de uno de los dos extremos del eje en el que se analizaba el problema de la naturaleza y el método de la evaluación ya mencionado.

Y si a la valoración del método se le añaden consideraciones políticas del tipo: la decisión sobre la continuidad o no del profesor en la institución dependerá de los resultados de sus estudiantes en las pruebas. ¿No se convierte en un imperativo ético tratar de entender otros factores que pueden estar involucrados en su tarea?, ¿u otros resultados de su actividad?, ¿o acaso el uso de técnicas estadísticas para excluir esos factores de la consideración nos deja tranquilos a la hora de tomar decisiones sobre personas concretas? Finalmente, la consideración sobre las distintas dimensiones del trabajo de los profesores simplemente se suma a hacer más compleja la situación, ya que supone ponderar, en una situación como la descrita, en la que hay que decidir sobre la continuidad del profesor en la institución, el peso diferenciado que tendrían sus resultados en las distintas tareas como investigador, como docente y como miembro de la comunidad académica.

---

30. *Ibíd.*

31. SCRIVEN, M. S. A. *Op. cit.*

## 5. El presente, ¿simplista o extremadamente complejo?

“El estado actual de la evaluación de la docencia es simplista e intrascendente...”

Para ir más allá de una valoración superficial de la calidad de enseñanza, se hace necesario obtener información de diversos tipos, relativa a situaciones diversas y proveniente de fuentes diversas”<sup>32</sup>.

“En los últimos años la evaluación de los docentes en la universidad ha dejado de ser una actividad informal realizada por los directores de departamento para convertirse cada vez más en una actividad formal, sistemática y de múltiples enfoques que hace uso de una gran variedad de métodos tales, como encuestas de estudiantes, observaciones de colegas, autoevaluaciones, revisión de documentos y mediciones de resultados”<sup>33</sup>.

¿A quién creerle? A los dos. Ambos describen parcialmente la realidad. Igual que lo hacen los distintos instrumentos de evaluación. Aunque ninguno capta la realidad en su totalidad, es posible afirmar con confianza que Stake y Cisneros-Cohernour tienen razón. Es un hecho que actualmente la gran mayoría de las universidades se basa exclusivamente en el uso de los cuestionarios de los estudiantes para la evaluación docente<sup>34</sup> y que rara vez se reportan usos significativos de la información recaudada por ese medio para el mejoramiento de la docencia en la universidad. Lo que hace que lo que predomine sea una evaluación simplista e intrascendente. Sólo una pequeña parte de las universidades aplica sistemas sofisticados de evaluación integral, que tienen en cuenta los diferentes actores involucrados directamente en el proceso de enseñanza, con resultados valiosos para el mejoramiento de la calidad de la docencia.

En esta sección se analizan los cuatro modelos expuestos por Scriven y presentados en la sección anterior en relación con la evaluación de la docencia universitaria<sup>35</sup>, en sus versiones más contemporáneas, de manera que sea posible valorar su potencial como herramientas de evaluación de los docentes, solos o combinados entre sí, bien sea para atender a propósitos de evaluación formativa o sumativa.

En primer lugar, el denominado modelo del “coleccionista aficionado”, tal como lo describe Scriven<sup>36</sup>, debe descartarse de entrada como un intento serio

32. STAKE, R y CISNEROS-COHERNOUR, E. J. Situational Evaluation of Teaching on Campus. En: *New Directions for Teaching and Learning*, (83), (2000); p. 54.

33. ORY, J, Op. cit., p. 14.

34. ZABALETA, Citado En: SPOOREN, P; BROCKX, B., y MORTELMANS, D. On the Validity of Student Evaluation of Teaching. The State of the Art. En: *Review of Educational Research*, 83(4), (2013).

35. UNIANDES (Producer). M. SCRIVEN, Op. cit.

36. *Ibíd.*

de evaluación, ya que se trata solamente de una recolección asistemática de impresiones al azar y no ofrece ninguna base ni para la mejora de la docencia ni para la toma de decisiones sobre los docentes. Desafortunadamente, no es un modelo que esté del todo en desuso ya que, con más frecuencia de la esperada, se forman juicios evaluativos a partir de este tipo de impresiones. Por ejemplo, traemos a colación el caso de una directora de programa de postgrado que solía almorzar con algunos estudiantes que, casualmente, eran amigos suyos. Las ideas que ella tenía y las decisiones que tomaba sobre el programa se basaban en las impresiones que este reducido grupo de interesados le compartían durante dichos almuerzos acerca de sus experiencias en el programa.

Por otra parte, se ha sugerido que el cada vez más popular portafolio docente puede ser una versión de este “modelo”; sin embargo, dicha comparación parte tanto de una incomprensión sobre la naturaleza del portafolio, como del “modelo” con el que se le compara. Es posible que los dos fueran comparables, si quien armara el portafolio fuera un tercero que, ignorando todo acerca de la actividad del profesor, se dedicara a armar un portafolio o “archivo” a partir de conversaciones esporádicas con colegas, estudiantes y otros miembros de la comunidad académica, pero ese no es el caso.

El portafolio docente, por el contrario, se orienta a que quien mejor conoce su práctica, sus intenciones, logros y dificultades, esto es, el docente mismo, ponga juntas distintas fuentes de información, distintas perspectivas y distintos aspectos que le permitan a un tercero o terceros, tener una comprensión más completa y adecuada de la complejidad de su labor<sup>37</sup>. Más allá de tratarse de una colección, una parte esencial del portafolio es la posibilidad que ofrece para la reflexión por parte de quien lo elabora. De hecho, su potencial como herramienta de evaluación formativa es la función que está más ampliamente documentada y recomendada en relación con el uso del portafolio docente<sup>38</sup>. También se ha dicho que la sinceridad de la reflexión puede mejorarse si se genera un ambiente de confianza en que de ella no se derivarán consecuencias negativas para el docente. A pesar de ello, el portafolio no debe ser visto únicamente como una modalidad

37. FITZ PATRICK, M. y SPILLER, D. The teaching portfolio: institutional imperative or teacher's personal journey? En: Higher Education Research & Development, 29(2). (2010); doi: 10.1080/07294360903470985.; GEARHART, M., y OSMUNDSON, E. Assessment Portfolios as Opportunities for Teacher Learning. En: Educational Assessment, 14(1), (2009); pp. 1-24. doi: 10.1080/10627190902816108; SELDIN, P. The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions. Boston, Mass.: Anker. 1997.

38. ARBESÚ GARCÍA, M. y DÍAZ BARRIGA, F. (Eds.). Portafolio docente-dicente. Fundamentos, modelos y experiencias. México: Ediciones Díaz de Santos. 2013; ARBESÚ, M. y ARGUMEDO GARCÍA, G.. Diseño e instrumentación de portafolios para evaluar la docencia. En: Observar, 4. (2010); CORDERO, G. Consideraciones generales sobre el uso del portafolio de desempeño docente en educación superior. En: Acción Pedagógica, 11(2). (2002).

de autoevaluación ya que al conceptualizarlo de esa manera se desaprovecha el gran potencial que tiene de presentar múltiples fuentes de información de manera integrada y equilibrada<sup>39</sup>. La multiplicidad de fuentes es también un elemento esencial para que sea posible la triangulación por parte del evaluador externo de las distintas fuentes contenidas en el portafolio y, por lo tanto, para su uso como un instrumento válido con fines de evaluación externa y sumativa.

Es cierto que la elaboración del portafolio docente y su uso con fines de evaluación formativa y sumativa no están exentos de problemas<sup>40</sup>. En primer lugar, está el tema de la validez y la confiabilidad tanto del portafolio como de su evaluación<sup>41</sup>. Desde el punto de vista de confiabilidad, este enfoque presenta problemas de sesgo, un sesgo evidente que puede contrarrestarse si se incorpora explícitamente como criterio para la evaluación y el portafolio se valora teniendo en cuenta que se trata de una selección que ha hecho el profesor de lo mejor de su práctica y de los mejores resultados que tiene para mostrar. Este es el sentido que siempre se le ha dado al portafolio en los ambientes profesionales en que se usa desde hace tiempo (artistas, diseñadores, arquitectos, etc.).

En todo caso, para que sea un modelo válido de evaluación, es claro que el portafolio debe ser algo más que una colección sesgada de evidencias. Además de incorporar un buen componente de reflexión, a la que la conversación con los pares tiene mucho que aportar<sup>42</sup>, la confiabilidad del portafolio como herramienta de evaluación sumativa puede ser incrementada mediante la adopción de estrategias, como la elección de un protocolo común para la evaluación (calibración previa), el uso de un marco común de criterios (listas de chequeo o matrices de evaluación), el uso de matrices holísticas de evaluación, una capacitación adecuada de los evaluadores y la revisión posterior por evaluadores externos (calibración retrospectiva)<sup>43</sup>.

- 
39. CENTRA, J. The Use of the Teaching Portfolio and Student Evaluations for Summative Evaluation. En: *The Journal of Higher Education*, 65(5). (1994); MONTOYA, J. Evaluar las evaluaciones: diseño y puesta a prueba de un sistema de evaluación para el mejoramiento de la docencia en Uniandes. En: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e). (2012); MONTOYA, J. Evaluación y reflexión: experiencia de uso del portafolio docente. In M. I. Arbesú García & F. Díaz Barriga (Eds.), *En: Portafolio Docente: Fundamentos, Modelos y Experiencias*. México: Ediciones Díaz de Santos. 2013.
  40. TIGELAAR, D. et al. Using a Conceptual Framework and the Opinions of Portfolio Experts to Develop a Teaching Portfolio Prototype. En: *Studies in Educational Evaluation*, 30, (2004).
  41. BURNS, C. W. Teaching Portfolios and the Evaluation of Teaching in Higher Education: Confident Claims, Questionable Research Support. En: *Studies in Educational Evaluation*, 25(2). (1999).
  42. HUTCHINGS, P. (Ed.). *Teaching as Community Property: Essays on Higher Education* / Lee S. Shulman. San Francisco: Jossey Bass. 2004.
  43. MEEUS, W. et al. Validity and reliability of portfolio assessment in pre-service teacher education. En: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(4), doi: 10.1080/02602930802062659. 2009.

En segundo lugar, el modelo de la evaluación por pares no tiene por qué ser la caricatura que Scriven presenta<sup>44</sup>. Su valor como herramienta para la evaluación formativa está ampliamente documentado<sup>45</sup> y no se limita a la posibilidad, que podría calificarse de cínica, de que los observadores detecten errores fácticos en el discurso del docente. La observación y posterior retroalimentación por parte de un colega ofrece una oportunidad valiosa de reconocer aspectos de la práctica docente que se escapan a la propia percepción y enriquece las visiones propias con el aporte de un punto de vista crítico. Nuevamente aquí, si se quiere superar el uso formativo de este enfoque, aparece la tensión entre medir y apreciar. La observación no es una buena herramienta para medir, pero es excelente para apreciar. Además, todo observador, aunque sea aficionado, sabe que no puede limitarse a aparecer de repente en una clase y a llenar una lista de chequeo para determinar la competencia de un docente observado. Para darle sentido a su observación, debe contar con información de contexto sobre la clase y debe conversar con el profesor antes de esta para saber qué pretende lograr; así mismo, debe conversar con él después para confirmar o corregir sus interpretaciones. Lo ideal es que su observación se registre de manera amplia, para que pueda compartir sus notas con el profesor observado. También sabe que debe hacer suficientes observaciones hasta obtener saturación de datos, es decir, hasta que esté convencido, según su criterio profesional, que ya ha obtenido una buena comprensión de lo que pasa. Todas estas características apuntan más a la conformación de una comunidad de práctica<sup>46</sup> que a una medida precisa de la calidad de la docencia, pero también es claro que las reflexiones del docente, y las decisiones y acciones de mejoramiento que emprenda como producto de estas observaciones así, como de las conversaciones que la preceden y anteceden, pueden formar parte de un conjunto más amplio de elementos de evaluación, por ejemplo los contenidos en un portafolio. Las observaciones como tales no deben formar parte del portafolio, para evitar posibles usos inadecuados de la información que contienen, es decir, para garantizar que los observadores puedan ser sinceros, sin temor a afectar con sus comentarios al profesor observado.

44. UNIANDES (Producer). M. SCRIVEN, Op. cit.

45. BELL, M. Supported reflective practice: a programme of peer observation and feedback for academic teaching development. En: *International Journal for Academic Development*, 6(1), (2001); pp. 29-39. doi: 10.1080/13601440110033643.; COX, M. D. Peer Consultation and Faculty Learning Communities. En: *New Directions for Teaching and Learning*, (79), (1999); pp. 39-49. doi: 10.1002/tl. 7905. 1999; MACKINNON, M. Using observational feedback to promote academic development. *International Journal for Academic Development*, 6(1), (2001); pp. 21-28. doi: 10.1080/13601440110033689; MILLIS, B. J. Three Practical Strategies for Peer Consultation. *New Directions for Teaching and Learning*, (79), (1999); pp. 19-28. doi: 10.1002/tl. 7903.

46. COX, M. D. Peer Consultation and Faculty Learning Communities. En: *New Directions for Teaching and Learning*, (79), (1999); 39-49. doi: 10.1002/tl. 7905, 1999.

En tercer lugar, aunque se trata de un mecanismo que ha sido tanto criticado como defendido en relación con su validez y confiabilidad, la evaluación por parte de los estudiantes en el cuestionario, y el uso dado a los resultados obtenidos a partir del mismo, se mueve entre dos extremos: “o son sobre interpretados o son totalmente ignorados por los evaluadores académicos y por los mismos profesores... [Sin embargo], el uso incorrecto dado a los datos no puede invalidar su potencial”<sup>47</sup>. En la actualidad, existe acuerdo en la necesidad y utilidad de recoger y tomar en cuenta el punto de vista de los estudiantes acerca de la actividad docente; no obstante, es discutible que sus percepciones se usen para evaluar todos los aspectos de la labor docente. Por un lado, se hace necesario “identificar y estudiar el conjunto de variables contextuales que realmente determinan si las valoraciones dadas por los estudiantes son válidas y fiables para los fines a los que van a ser destinadas”<sup>48</sup>. Por otra parte, hoy resulta claro que, para efectos de la evaluación de la docencia, el cuestionario de percepción por parte de los estudiantes resulta ser un instrumento limitado e insuficiente para dar cuenta de todos su aspectos relevantes<sup>49</sup>.

Las opiniones de los estudiantes y, más importante aún, las reflexiones de los docentes generadas en torno a las mismas, deben ser incorporadas como parte de los criterios que serán tenidos en cuenta en una evaluación más comprensiva de la labor del docente. Ahora bien, un tema importante que se debe tener en cuenta, para que estos instrumentos sean de alguna utilidad, es que deben evitar los sesgos hacia ciertos estilos de enseñanza, pero, además, deben limitarse a preguntar por aquellos aspectos que son observables por los estudiantes y de los cuales pueden dar razón adecuadamente. Así como no tiene sentido preguntar a los estudiantes “si el profesor demuestra entusiasmo por la materia”<sup>50</sup>, tampoco lo tiene averiguar si, desde el punto de vista de ellos, “el profesor domina la materia de estudio”, que debería ser una preocupación del jefe del departamento y debería ocuparse de ello mucho antes de que un profesor llegue a un aula de clase.

Por último, se presenta el enfoque de los logros de aprendizaje. Este es un momento de gran auge de los enfoques orientados a evaluar a las instituciones educativas y los docentes por sus resultados. Los resultados estarían dados por el aprendizaje de los estudiantes y el aprendizaje suele evaluarse con arreglo a pruebas estandarizadas. El modelo de valor agregado es un ejemplo paradigmático de este enfoque. Este énfasis en la evaluación con arreglo a resultados no es

47. THEALL, M., y FRANKLIN, J. Creating Responsive Student Ratings Systems to Improve Evaluation Practice. En: *New Directions for Teaching and Learning*, (83) (2000), p. 96.

48. *Ibíd.*, p. 96.

49. SCRIVEN, M. S. A, *Op. cit.*

50. UNIANDES (Producer). M. SCRIVEN, *Op. cit.*

nuevo; se remonta al origen mismo de la evaluación, con Tyler y sus principios básicos del curriculum<sup>51</sup>. En la tradición tyleriana, la efectividad del currículo se evalúa en función del logro de los objetivos educativos, esto es, el aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con esta concepción, también un profesor será mejor en la medida en que logre el mayor aprendizaje de los estudiantes, es decir, en la medida en que su actividad docente sea más efectiva<sup>52</sup>.

Conceptualmente, sin embargo, hay una diferencia importante entre el modelo de evaluación por resultados y el modelo de evaluación por objetivos. Los resultados del aprendizaje pueden ser, y a menudo son, distintos de los objetivos inicialmente planteados. Pueden ser más amplios o más estrechos que estos y, en todo caso, pueden desviarse de sus intenciones. Pero las evaluaciones rara vez evalúan los resultados de un proceso educativo entendido en este sentido amplio. Las pruebas estandarizadas evalúan algunos de los objetivos propuestos, a menudo los menos interesantes, pero que también son los que resultan más fáciles de medir. Así pues, en una sociedad en la que tanto los objetivos como las evaluaciones los fija el profesor, o una misma autoridad externa al profesor, la distinción que se anota aquí no existe o, por lo menos, no es apreciable. Los resultados se equiparan al logro de los objetivos. Ahí radica su mayor limitación. Los resultados del aprendizaje evaluados mediante pruebas estandarizadas nada dicen de si el profesor logró despertar en sus estudiantes amor por la materia, deseo de saber más, interés por la indagación, interés por la lectura, o si les ayudó a descubrir cosas acerca de su vocación, que no conocían. Esos resultados no son rastreables y, por lo tanto, son desechados en esta visión. Un mensaje de un estudiante, enviado a su profesor por e-mail, diciéndole lo significativo que fue su curso para su autoconocimiento, no tendrá cabida en la evaluación de resultados estandarizados pero sí tendría cabida en un portafolio. Y, a nuestro juicio, diría algo importante sobre la calidad docente del profesor implicado.

De otro lado, comienza a tomar fuerza el hecho de que el profesor universitario se encuentra a menudo escindido entre sus deberes como docente, sus deberes como investigador y sus obligaciones de servicio o extensión, y la evaluación hasta el momento no ha contribuido a una mayor integración entre sus distintas tareas. Los criterios para evaluar la investigación son claros y relativamente aceptados por la comunidad académica, a pesar de numerosas críticas al imperialismo anglosajón, del que sufren los *rankings* de las revistas consideradas “internacionales” o de “talla mundial”<sup>53</sup>. Esta situación hace manifiesto un primer problema: no hay acuerdo en cuanto a los criterios aplicables a

---

51. TYLER, R. W. Op. cit.

52. MURILLO, F. Op. cit.

53. STEWART, J. The UK research assessment exercise. En: Human Resource Development International, 8(4). (2005); doi: 10.1080/13678860500355616.

las otras dimensiones, de lo que este mismo texto es un testimonio. El resultado es el mismo que el de las pruebas estandarizadas: se tiende a medir lo más fácil de medir y se deja de lado todo lo demás. En la práctica, lo que cuenta para que un profesor ascienda en el escalafón docente u obtenga beneficios asociados a su desempeño es la cantidad y calidad de sus productos de investigación, juzgado a la luz de los estándares internacionales.

Scriven<sup>54</sup>, una vez más, hace un análisis iluminador al respecto. Según él, a las dimensiones de la evaluación de los profesores debe asignárseles un peso específico. Por ejemplo, idealmente la relación sería esta: enseñanza 4: investigación 4: servicio 2. Este modelo sería consistente con la declaración casi unánime de las universidades acerca de la igual importancia asignada a las labores de docencia e investigación, aun en las universidades de investigación. En la práctica, Scriven muestra múltiples ejemplos en los que esta relación es distinta. Puede ir desde 2:6:2, lo cual significa que en ese caso la investigación es 3 veces más importante que las otras dos, hasta casos en que la relación real es 1:8:1. Incluso, en el caso de las llamadas universidades de enseñanza, la relación puede ser 5:3:2. Según Scriven, si fuera cierto que la relación es 4:4:2, para efectos de tomar decisiones sobre el ascenso de un profesor en el escalafón o sobre su continuidad en una institución, sería igual que alguien obtuviera una A en docencia y una C en investigación, que si obtuviera una C en docencia y una A en investigación<sup>55</sup>, pero es bien conocido que ese no es el caso. ¿Qué se puede hacer para equilibrar esta situación? El intento por responder a esta pregunta nos lleva a hablar del futuro, porque es claro que la universidad actual no le ha dado una respuesta satisfactoria, o por lo menos acorde con la intención declarada de darles igual peso a la docencia y la investigación.

## **6. El futuro: ¿mediciones más precisas o sistemas más integrados y comprensivos?**

En un estudio reciente, que compara los sistemas de evaluación del desempeño docente entre 50 países de América y Europa, Murillo<sup>56</sup> identifica básicamente dos propósitos comunes a todos los sistemas analizados: “por una parte, mejorar o asegurar la calidad de la enseñanza; y por otra, obtener información para tomar alguna decisión respecto al docente (incremento salarial, promoción, etc.)”<sup>57</sup>. Si bien existe aparente unanimidad en torno a estos dos propósitos, no parece existir aún el mismo nivel de acuerdo a la hora de definir lo que se considera un ‘docente de calidad’. Murillo llama la atención sobre este hecho y sus

---

54. UNIANDES (Producer). M. SCRIVEN, Op. cit.

55. *Ibíd.*

56. MURILLO, F. Op. cit.

57. *Ibíd.*, p. 91.



implicaciones: “De tal forma que actividades análogas en contextos similares son vistas de maneras diferentes, y valoradas y reconocidas de manera diferencial; idea que debería ser sometida a una seria reflexión por parte de los responsables políticos de la evaluación”<sup>58</sup>.

No parece, entonces, que las tensiones que han marcado en el pasado las discusiones dentro del campo de la evaluación docente estén resueltas ni estén cerca de resolverse por ahora, por lo que parecería que en el futuro se avanzará en paralelo por dos caminos: por un lado, los intentos por hacer una cada vez más precisa medición de los resultados del proceso educativo atribuibles al docente, una de cuyas versiones más promisorias parece ser la del valor agregado<sup>59</sup>, camino que probablemente seguirá la evaluación sumativa; mientras que, por el otro lado, seguirá avanzando el desarrollo de sistemas integrados de evaluación que tratan de dar cuenta de la mejor manera posible de los distintos contextos, particularidades y puntos de vista que conforman la complejidad de la labor de los docentes orientados fundamentalmente por un propósito formativo, pero no reducido a él. En efecto, este segundo camino, que en adelante se denominará integrador, busca responder a ambos propósitos: el mejoramiento del profesor y la rendición de cuentas, en el entendido que, si bien son diferentes, “un sistema de evaluación de la docencia bien diseñado, debe responder a ambos”<sup>60</sup>.

En los años recientes, se hace cada vez más evidente la necesidad de adoptar un enfoque más integrador para evaluar la docencia universitaria, que los que se han usado en el pasado<sup>61</sup>:

Una evaluación efectiva de la docencia requiere el estudio de las metas institucionales, los ambientes en el aula, la organización administrativa y de operación, el contenido curricular, los logros de los estudiantes, y el impacto de los programas en el Estado y la sociedad. La docencia se puede juzgar adecuadamente sólo en el contexto de estos otros factores, y si no se hace esfuerzo para su estudio, la evaluación de la docencia probablemente no será válida<sup>62</sup>.

---

58. *Ibid.*, p. 101.

59. MARTÍNEZ, R.; GAVIRIA, J. L., y CASTRO, M. Concepto y evolución de los modelos de valor añadido en educación. En: *Revista de Educación* (348). (2009).

60. O'HANLON, J., y MORTENSEN, L. *Op. cit.*

61. JOHNSON, T., y RYAN, K. A comprehensive approach to the evaluation of college teaching. En: *New Directions for Teaching and Learning*, (83), 2000; SANTIAGO, P., y BENAVIDES, F. Teacher Evaluation: a conceptual framework and examples of country practices. 2009; STAKE, R y CISNEROS-COHERNOUR, E. J. Situational Evaluation of Teaching on Campus. En: *New Directions for Teaching and Learning*, (83), 2000.

62. STAKE, R y CISNEROS-COHERNOUR, E. J, *Op. cit.*, p. 51.

En esta misma línea, Johnson y Ryan<sup>63</sup> identifican algunos temas centrales que deben ser tenidos en cuenta para el mejoramiento de la evaluación de la docencia universitaria: en este sentido, y en correspondencia con Chism<sup>64</sup>, no hay una definición clara acerca de los roles y expectativas del profesorado, ya que no existe un acuerdo general acerca de lo que constituye la enseñanza efectiva, ni sobre lo que constituye el aprendizaje de los estudiantes. Así mismo, según Johnson y Ryan<sup>65</sup> tampoco hay un consenso sobre si lo que se espera y, por lo tanto, se evalúa del profesor es que logre el aprendizaje de sus estudiantes, o su desarrollo profesional: “Unos objetivos y unos roles claramente definidos pueden servir de base para el establecimiento de criterios de evaluación de una enseñanza eficaz”<sup>66</sup>. A este respecto, los objetivos institucionales son importantes en el establecimiento de criterios generales de evaluación: “Una evaluación efectiva de la docencia requiere el estudio de las metas institucionales, la organización administrativa y de operación, el contenido curricular, los logros de estudiantes, el impacto de los programas en el Estado y la sociedad”<sup>67</sup>. Para la construcción de estos objetivos y funciones, es fundamental la participación del profesorado, pues esta actividad será central para la construcción de posteriores criterios de evaluación y para determinar el uso de sus resultados en pro del desarrollo del departamento<sup>68</sup>. Para abordar esa variedad de roles y expectativas, los autores recomiendan la conformación de comunidades de práctica que puedan apoyar el desarrollo profesional de los docentes en relación con sus múltiples funciones y el uso de métodos variados que permitan evaluar esas distintas dimensiones<sup>69</sup>.

En segundo lugar, Johnson y Ryan recomiendan entender mejor los contextos en los que la enseñanza y la evaluación se llevan a cabo: es necesario comprender por qué los profesores enseñan como lo hacen, cómo interpretan y utilizan la información de la evaluación, cuáles son sus teorías personales sobre la enseñanza y el aprendizaje, cómo se han desarrollado esas teorías, etc. Reconocer estos elementos del contexto tiene implicaciones en la evaluación de la docencia. Para empezar, la necesidad de utilizar métodos de evaluación que tengan en cuenta fuentes de información en estas áreas y, además, cambien la manera en la que se interpretan los resultados de la evaluación: “Definir y entender el contexto será esencial en el diseño de las evaluaciones y en la comprensión e interpretación de los resultados de la evaluación”<sup>70</sup>. Tener en cuenta el contexto

63. JOHNSON, T., y RYAN, K. Op. cit.

64. CHISM, N. V. N.. Characteristics of effective teaching in higher education: Between definitional despair and certainty. En: *Journal on Excellence in College Teaching*, 15 (3). (2004).

65. JOHNSON, T., y RYAN, K. Op. cit.

66. CASHIN, 1996: Citado por: JOHNSON, T., y RYAN, K. Op. cit., p. 110.

67. SHULMAN, 1986. Citado por: STAKE, R y CISNEROS-COHERNOUR, E. J. Op. cit.

68. JOHNSON, T., y RYAN, K. Op. cit. pp. 111-112.

69. *Ibíd.*, p. 112.

70. *Ibíd.*, p. 113.

también supone reconocer las particularidades de la docencia en las distintas disciplinas y profesiones<sup>71</sup>, dejar de hacer comparaciones generales y simplistas para hacer interpretaciones adecuadas a las necesidades y condiciones del contexto y considerar cómo los resultados de la evaluación se utilizan en los contextos específicos.

En tercer lugar, Johnson y Ryan proponen tener en cuenta las múltiples exigencias que pesan sobre las instituciones en relación con la evaluación. La institución recibe presiones tanto internas, provenientes de estudiantes, administradores, profesores, como externas, provenientes de padres de familia, medios de comunicación, académicos de diferentes disciplinas, organizaciones acreditadoras, etc. Para atender a las distintas exigencias, los autores sugieren hacer uso de diferentes métodos de evaluación que puedan proporcionar información a las distintas audiencias de interesados. Dependiendo de las necesidades, cobran valor las encuestas de los estudiantes, las autoevaluaciones, las entrevistas a estudiantes y profesores, las encuestas de egresados y empleadores, la revisión por pares, etc.

Sin embargo, las restricciones de recursos hacen imposible desarrollar todos los métodos deseables para todas las audiencias y para responder a todas las demandas. Hay que priorizar y, a la hora de priorizar, hay dos exigencias que parecen ser las más apremiantes sobre la evaluación de la docencia: la de obtener información para la toma de decisiones (evaluación como rendición de cuentas) y la de obtener información para ayudar a los profesores a mejorar sus prácticas de enseñanza (evaluación con fines de desarrollo). Es difícil que el mismo método o una misma herramienta sirvan bien a los dos propósitos. Es importante definir los propósitos a los que se les dará prioridad y, en función de ello, diseñar los métodos de evaluación más adecuados para responder a ellos<sup>72</sup>.

Finalmente, Johnson y Ryan<sup>73</sup> consideran que un sistema equilibrado de evaluación de la docencia debe atender a la necesidad de mejorar la efectividad de la evaluación en su propósito de aportar al desarrollo del profesor y no sólo atender a las presiones de rendición de cuentas por parte de este. Con este propósito, cobran importancia enfoques como el de “sentarse al lado de” un colega<sup>74</sup> y otros métodos que igualmente ponen el énfasis en la retroalimentación, como el propuesto por Centra, en cuyo modelo de evaluación formativa se identifican cuatro condiciones que conducen a mejorar la enseñanza: (1) que el profesor adquiera un nuevo conocimiento a partir de la evaluación, (2) que el profesor

71. SHULMAN, 1986. Citado por: STAKE, R y CISNEROS-COHERNOUR, E. J. Op. cit.

72. JOHNSON, T, y RYAN, K. Op. cit., p. 115.

73. *Ibíd.*, pp. 111-112.

74. BRASKAMP, L. A., y ORY, J. C. *Assessing Faculty Work: Enhancing Individual and Institutional Performance*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

valore este nuevo conocimiento, (3) que el profesor comprenda cómo cambiar y (4) que el profesor se sienta motivado a cambiar<sup>75</sup>. El uso de estos enfoques en la evaluación de la docencia sigue siendo, sin embargo, limitado, pues aun se requiere ampliar las concepciones que se tienen frente a la evaluación y aún más los propósitos para los cuales está diseñada. Otro elemento relevante para mejorar la efectividad de la evaluación es la participación de los interesados: “La participación de las partes interesadas en la evaluación es una de las mejores maneras de mejorar su uso (...) también de proporcionar una oportunidad para educar a los participantes en el uso apropiado de los resultados para la toma de decisiones”<sup>76</sup>.

El enfoque evaluativo integrador que proponen Johnson y Ryan está conformado por cuatro componentes: en primer lugar, la identificación de los objetivos de la docencia; frente a este aspecto, un sistema de evaluación requiere de un esfuerzo continuado de diálogo entre los profesores orientado a identificar tales objetivos. El propósito es alcanzar claridad sobre lo que significa ser un buen profesor en ese departamento y sobre cuáles son, en ese contexto, los roles del profesor en relación con la enseñanza y con la mejora institucional. De esta manera se establecen las bases para una comunidad de aprendizaje o una comunidad de práctica “en la que hay comprensiones compartidas y permanentes sobre la enseñanza”<sup>77</sup>.

En segundo lugar, se requiere una evaluación preliminar de la docencia usando indicadores de desempeño que brinden información evaluativa sobre el nivel de logro de los objetivos identificados previamente y, a su vez, orienten sobre el tipo de actividades de evaluación continuada que se realizarán en el futuro. Indicadores de este tipo pueden obtenerse a partir del análisis de ciertos aspectos de las encuestas de estudiantes o de la revisión de los syllabus por pares en torno a temas claves, como las actividades de enseñanza o la evaluación. Los resultados de esta evaluación preliminar llevan a que el profesor participe en una de las dos actividades siguientes: evaluación para el crecimiento continuo o evaluación para alcanzar estándares mínimos.

Como un tercer componente de este enfoque integrador encontramos la evaluación que promueve el crecimiento continuo; en este sentido, si la evaluación preliminar es aceptable, los docentes participan en actividades de desarrollo como parte de una comunidad de práctica en la que existe el diálogo entre compañeros, la auto-reflexión, la búsqueda de mejores comprensiones acerca de la docencia, así como de su evaluación. Los resultados de esta evaluación

---

75. CENTRA, J. A. Op. cit., p. 116.

76. *Ibíd.*, p. 115.

77. JOHNSON, T, y RYAN, K. Op. cit., p. 118.

promueven el mejoramiento y no el temor a que la información será utilizada para la rendición de cuentas.

Finalmente, se busca evaluar para alcanzar estándares mínimos; así, si los indicadores preliminares están por debajo de los estándares, se deben realizar actividades adicionales de evaluación, tales como grupos focales u observación de clases para identificar las áreas específicas en las que el profesor debe mejorar. Los expertos del centro de apoyo a la docencia, el departamento y la institución hacen todo lo posible para ayudar a los profesores en las áreas de falencia específicas. Una vez se alcanzan los estándares, el profesor puede libremente optar por participar en actividades de desarrollo continuo. Si el mejoramiento no se da, el departamento o la institución ya tienen una base sólida de información sobre la cual tomar decisiones.

En esta misma línea, Stake, Contreras y Arbesú<sup>78</sup> proponen cuatro estrategias para el mejoramiento de las actividades universitarias: definir acuerdos en cuanto a lo que la universidad debe ser y priorizar las debilidades que deben ser superadas y los adelantos a implementarse. Definir acuerdos sobre los aspectos en que la institución no está a la altura de las expectativas previstas y dar prioridad a las debilidades en las cuales trabajar. Otorgar a los departamentos, unidades y otras colectividades apoyo creciente para el reconocimiento de las fortalezas y las debilidades que es necesario superar. Finalmente, se busca otorgar apoyo creciente para el reconocimiento y superación de las debilidades individuales de cada miembro del personal administrativo y del profesorado para el auto estudio y la coordinación de acciones de mejoramiento.

Por su parte, Braskamp propone lo que denomina un proceso holístico de evaluación de la docencia, para cuya realización hace falta enfrentar seis retos. El primero consiste en ampliar los criterios de excelencia, lo que implica integrar de una mejor manera los valores tradicionales de la academia a los nuevos retos planteados por la tecnología, el trabajo colaborativo, el trabajo en equipo, entre otros, que plantean por las exigencias del contexto. En la “calidad” de un profesor y académico deben considerarse sus relaciones y aportes como participante de una comunidad.

Como segundo reto, Braskamp plantea el uso del mérito (estándar de la disciplina) y el valor (contribución de un miembro del profesorado a su comunidad local o departamento) para referirse a la calidad. En ese sentido, la “calidad de un profesor” debe atender también a la manera en la que él contribuye a la con-

---

78. STAKE, R. E.; CONTRERAS P., G., y ARBESÚ, I. Evaluando la calidad de la Universidad, particularmente su Docencia. Paper presented at the III Coloquio Internacional de la RIIED, Bogotá. 2011.

secución de los propósitos de la institución a la cual pertenece y su contribución al logro de la misión institucional.

Un tercer reto relaciona con promover la conexión entre la evaluación y el desarrollo del profesorado. La evaluación debe incluir la vida y la carrera de un profesor en la academia, implica “sentarse al lado” en lugar de “pararse en frente”. Una buena evaluación inicia con establecer y negociar las expectativas del profesor para avanzar en su carrera y las expectativas de la institución. El profesorado necesita obtener una comprensión de su “valor” y “mérito” a través de la evaluación y así conocer su status dentro de la institución. El papel del director del departamento es clave a la hora de ofrecer retroalimentación precisa al profesor, en este sentido.

El cuarto reto invita a reorientar la forma en la que se evalúa la excelencia en la docencia; frente a este aspecto, Braskamp recomienda centrarse en la evaluación por pares, desarrollando mecanismos que promuevan que se base en juicios informados, reflexivos y objetivos que garanticen imparcialidad y neutralidad como parte de un proceso de evaluación orientado al bien común.

Como quinto reto se busca aceptar la tensión del profesorado entre ser receptivo y a la vez responsable. Este reto plantea a los profesores estar en capacidad de compartir y aprender de sus colegas, tanto de su disciplina como de otras. Para ello se debe seguir avanzando en ayudar a los profesores a comprender mejor la forma de evaluar a los demás, de trabajar en equipo y de aprender colaborativamente.

Por último, Braskamp resalta la importancia de mejorar la comunicación entre los distintos participantes. Al respecto, recomienda fomentar modos de comunicación tales como pequeños grupos para discutir temas como la evaluación de desempeño, en los cuales se deje de ver la evaluación como la búsqueda de la verdad objetiva y se empiece a ver más como un ejercicio de argumentación basado en evidencias creíbles, cuyo proceso de discusión busca la aclaración, la comprensión y la construcción de una verdad compartida.

En conclusión, para Braskamp<sup>79</sup>, la primera meta al evaluar la docencia consiste en el mejoramiento y para lograr este propósito se debe: [1] Dar mayor importancia al contexto en el que se desarrolla la actividad del profesorado. [2] Adaptarse a las necesidades del mundo de hoy, tanto a nivel de interacciones sociales como a nivel del trabajo en la academia. [3] No evaluar el trabajo individual del profesor como se ha hecho en el pasado; se debe repensar y reorganizar

---

79. BRASKAMP, L. A. Toward a more holistic approach to assessing faculty as teachers. In K. Ryan (ed.), *Evaluating Teaching in Higher Education: A Vision for the Future*. New Directions and Teaching and Learning, Number 83. San Francisco: Jossey-Bass. 2000.

la forma en la que se combinan maestro y enseñanza-aprendizaje dentro de una comunidad, siendo la comunidad el principal medio para evaluar el trabajo del profesorado.

Finalmente, los miembros de la Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (RIIED) plantean cinco dimensiones que deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar y poner en marcha programas de evaluación docente en la Universidad: la dimensión política, la dimensión teórica, la dimensión metodológica-procedimental, la dimensión de uso y la dimensión de evaluación de la evaluación<sup>80</sup>.

La primera dimensión alude al carácter político y ético de la evaluación, como práctica social que es. La principal implicación de este reconocimiento debería ser el involucramiento y el diálogo entre los diferentes participantes de la comunidad educativa orientados a consolidar la evaluación como una actividad “participativa (no jerárquica), positiva (promoción de la autoestima) y propositiva (alienta la auto-reflexión)”<sup>81</sup>.

La dimensión teórica supone la adopción explícita del modelo teórico de enseñanza que adopta la institución, el cual sustenta el concepto de calidad sobre el que se construye el modelo de evaluación. Se requiere también la articulación entre las distintas funciones del profesorado (docencia, investigación y extensión) “dado que los parámetros e instrumentos de evaluación difieren dependiendo de la actividad objeto de evaluación”<sup>82</sup>.

La dimensión metodológica-procedimental supone reconocer los antecedentes y experiencias de evaluación pasadas, tener en cuenta las particularidades del contexto educativo a nivel administrativo y académico y hacer uso de múltiples fuentes para abordar la complejidad de la enseñanza, todo ello para garantizar la credibilidad en el proceso de evaluación (evaluación clara, informada, transparente, etc.). También supone la planeación y el seguimiento detallado de las estrategias de aplicación del programa de evaluación; el empleo de personal especializado, así como la capacidad para continuar velando porque se siga el proceso a cabalidad y de manera permanente<sup>83</sup>.

La dimensión de uso: supone clarificar desde el comienzo cuál va a ser el uso que se le dará a los resultados de la evaluación. En segundo lugar, para que los resultados sean útiles para el mejoramiento de la práctica, deben ser comunicados a los docentes de manera clara y oportuna. Por otra parte, se debe

---

80. RUEDA, M. Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia. *Perfiles educativos*, 1(3e). 2008.

81. *Ibíd.*, pp. 164-165.

82. *Ibíd.*, p. 164.

83. *Ibíd.*, p. 166.

“contemplar la posibilidad de vincular los resultados de la evaluación con el diseño de modalidades de mejoramiento de la docencia (desarrollo profesional del profesorado)”<sup>84</sup>.

Finalmente, la dimensión de evaluación de la evaluación supone el reconocimiento de que “el monitoreo de cada una de las fases del programa de evaluación (diseño, implementación y revisión) es considerado fundamental para el perfeccionamiento permanente del programa”<sup>85</sup>. La comunidad académica puede aportar al mejoramiento de los sistemas de evaluación y con su ayuda se pueden desarrollar estudios que contribuyan a ampliar la perspectiva sobre la docencia y su evaluación en la institución.

## CONCLUSIONES

La revisión del desarrollo del campo de la evaluación de la docencia en torno a las distintas respuestas dadas a las preguntas planteadas al inicio de este texto: ¿Para qué evaluar la docencia? ¿Quién puede y debe evaluar la docencia? ¿Cómo evaluar la docencia? ¿Es posible y cómo establecer un juicio objetivo sobre la calidad de la docencia? ¿Qué tanto un instrumental técnico nos resuelve el problema de sus connotaciones políticas y éticas?, nos deja algunas claridades y otras cuantas incertidumbres.

En cuanto a para qué evaluar la docencia, parece haberse alcanzado algún grado de consenso en torno a dos propósitos claros: uno formativo, asociado a obtener información que contribuya al mejoramiento de la calidad de la educación; y uno sumativo, correspondiente a la toma de decisiones sobre los docentes. En cuanto a quién debe evaluar la docencia, parece también haberse avanzado hacia un consenso acerca de que los distintos miembros de la comunidad educativa pueden tener algo que aportar en la tarea; en cuanto a las preguntas sobre cómo evaluar la docencia, el campo sigue dividido en cuanto a cuál puede ser el mejor método.

Las dificultades que encontramos para dar respuesta adecuada a estas preguntas reflejan bien las tensiones que identificamos como inherentes a la evaluación de la docencia desde un comienzo: el carácter técnico frente a las connotaciones políticas de la evaluación; la naturaleza de la tarea evaluativa y del método de evaluación y la delimitación del objeto de la evaluación.

El enfoque que parece más promisorio hacia el futuro es uno que aborde de manera integral y comprensiva las diferentes dimensiones, voces y contextos relacionados con la actividad de los profesores universitarios. Si renunciamos

---

84. *Ibíd.*, pp. 166-167.

85. *Ibíd.*, p. 167.



a la pretensión de obtener una única medida del valor y mérito de la docencia y aceptamos su multidimensionalidad junto con su carácter eminentemente social, parece que lo más sensato que se puede hacer en el futuro es promover el surgimiento de comunidades de práctica que construyan colectivamente el significado compartido de qué es ser un buen docente en ese contexto particular, como obtener información confiable sobre las distintas dimensiones de la actividad profesional de los docentes y cómo hacer el mejor uso posible de esa información. Mientras eso ocurre, la pretensión de obtener medidas objetivas seguirá guiando la extracción de conclusiones sobre el mérito y valor de los docentes a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas estandarizadas, las mismas que nunca hemos logrado que nos den una evaluación satisfactoria del aprendizaje de los estudiantes y a las que ahora, además, les pedimos que den cuenta de la efectividad de la labor docente

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARBESÚ GARCÍA, M. I., & DÍAZ BARRIGA, F. (Eds.). Portafolio docente-dicente. Fundamentos, modelos y experiencias. México: Ediciones Díaz de Santo, 2013.

ARBESÚ, M. I., & ARGUMEDO GARCÍA, G.. Diseño e instrumentación de portafolios para evaluar la docencia. Observa, 2010.

BECKER, W. E., & ANDREWS, M. L. (Eds.). The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: Contributions of Research Universities. Bloomington: Indiana University Press, 2004.

BELL, M. Supported reflective practice: a programme of peer observation and feedback for academic teaching development. *International Journal for Academic Development*, 6(1), doi: 10.1080/13601440110033643, 2001.

BERK, R. A. The construction of rating instruments for faculty evaluation: A review of methodological issues. En: *The Journal of Higher Education*, 650-66, 1979.

BURNS, C. W. Teaching Portfolios and the Evaluation of Teaching in Higher Education: Confident Claims, Questionable Research Support. En: *Studies in Educational Evaluation*, 25(2), 131-142, 1999.

CENTRA, J. A. The Use of the Teaching Portfolio and Student Evaluations for Summative Evaluation. En: *The Journal of Higher Education*, 65(5), 555-570, 1994.

CHISM, N. V. N. Characteristics of effective teaching in higher education: Between definitional despair and certainty. En: *Journal on Excellence in College Teaching*, 15 (3), 5-36, 2004.

CORDERO, G. Consideraciones generales sobre el uso del portafolio de desempeño docente en educación superior. En: *Acción Pedagógica*, 11(2), 76-83, 2002.

COX, M. D. Peer Consultation and Faculty Learning Communities. En: *New Directions for Teaching and Learning*, (79), 39-49. doi: 10.1002/tl.7905, 1999.

FITZPATRICK, M. A., & SPILLER, D. Institutional imperative or teacher's personal journey? *Higher Education Research & Development*, En: *The teaching portfolio*: 29(2), 167-178. doi: 10.1080/07294360903470985, 2010.

GARCÍA GARDUÑO, J. M. El proceso perverso de la evaluación de la docencia en las universidades: Un balance inicial y apuntes para mejorarlo. En: *Reencuentro*, 53, 9-19, 2008.

GAUTIER, A., & WAUTHY, X. Teaching versus research: A multi-tasking approach to multi-department universities. En: *European Economic Review* 51(2), 273-295, 2007.

GEARHART, M., & OSMUNDSON, E.. Assessment Portfolios as Opportunities for Teacher Learning. *Educational Assessment*, 14(1), 1-24. doi: 10.1080/10627190902816108, 2009.

GREENE, J. Challenges in Practising Deliberative Democratic Evaluation. *New Directions for Evaluation*, 85 (Spring), 13-26, 2000.

HOUSE, E. R., & HOWE, K. R. Valores en evaluación e investigación social (P. Manzano, Trans.). Madrid: Morata, 2001.

HUTCHINGS, P. (Ed.). *Teaching as Community Property: Essays on Higher Education* / Lee S. Shulman. San Francisco: Jossey Bass, 2004.

JOHNSON, T. D., & RYAN, K. E. A comprehensive approach to the evaluation of college teaching. En: *New Directions for Teaching and Learning* (83), 109-123, 2000.

KEMMIS, S., & MCTAGGART, R. Participatory action research. In N. Denzin & I. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd. ed., pp. 567-606). Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

KHANDKER, S. R.; KOOLWAL, G. B., & SAMAD, H. A. Handbook on Impact Evaluation. Washington, DC: The World Bank, 2010.

MACKINNON, M. Using observational feedback to promote academic development. *International Journal for Academic Development*, 6(1), 21-28. doi: 10.1080/13601440110033689, 2001.

MARTÍNEZ, R.; GAVIRIA, J. L., & CASTRO, M. Concepto y evolución de los modelos de valor añadido en educación. En: *Revista de Educación* (348), 15-45, 2009.

MCCAFFREY, D.; LOCKWOOD, J. R.; KORETZ, D., & HAMILTON, L. Evaluating Value-Added Models for Teacher Accountability. Santa Mónica, CA: RAND, 2003.

MEEUS, W.; VAN PETEGEM, P., & ENGELS, N. Validity and reliability of portfolio assessment in pre-service teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(4), 401-413. doi: 10.1080/02602930802062659, 2009.

MILLIS, B. J. Three Practical Strategies for Peer Consultation. En: *New Directions for Teaching and Learning*, (79), 19-28. doi: 10.1002/tl.7903, 1999.

MONTOYA, J. Evaluar las evaluaciones: diseño y puesta a prueba de un sistema de evaluación para el mejoramiento de la docencia en Uniandes. En: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1e), 48-58, 2012.

MONTOYA, J. Evaluación y reflexión: experiencia de uso del portafolio docente. In M. I. ARBESÚ GARCÍA & F. DÍAZ BARRIGA (Eds.), *Portafolio Docente: Fundamentos, Modelos y Experiencias* (pp. 171-188). México: Ediciones Díaz de Santos, 2013.

MUJIKÁ, J. F. L., & ETXEBERRIA, K. S. *Evaluación educativa*. Alianza editorial, 2004.

MURILLO, F. J. Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa. Santiago: OREALC/UNESCO, 2007.

O'HANLON, J., & MORTENSEN, L. Making Teacher Evaluation Work. En: *The Journal of Higher Education*, 51(6), 664-672, 1980.

ORY, J. C. Teaching Evaluation: Past, Present, and Future. En: *New Directions for Teaching and Learning*, 2000(83), 13-18. doi: 10.1002/tl.8302, 2000.

RUEDA, M. Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia. *Perfiles educativos*, 1 (3e), 164-168, 2008.

SANTIAGO, P., & BENAVIDES, F. Teacher Evaluation: a conceptual framework and examples of country practices, 2009.

SCRIVEN, M. S. Duty-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1 (4), 319-334, 1988.

SCRIVEN, M. S. Unified Theory Approach to Teacher Evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 21, 111-129, 1995.

SCRIVEN, M. S. Goal-Free Evaluation. *Evaluation News and Comment*, 5 (2). 1996.

SELDIN, P. *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. Boston, Mass: Anker. 1997.

SPOOREN, P.; BROCKX, B., & MORTELMANS, D. On the Validity of Student Evaluation of Teaching. *The State of the Art*. En: *Review of Educational Research*, 83(4), 598-642, 2013.

STAKE, R. E., & BURKE, M. *Evaluating Teaching*. Champaign: CIRCE University of Illinois at Urbana-Champaign, 2000.

STAKE, R. E., & CISNEROS-COHERNOUR, E. J. Situational Evaluation of Teaching on Campus. En: *New Directions for Teaching and Learning*, 2000 (83), 51-72, 2000.

STAKE, R. E.; CONTRERAS P, G., & ARBESÚ, I. Evaluando la calidad de la Universidad, particularmente su Docencia. Paper presented at the III Coloquio Internacional de la RIIED, Bogotá, 2011.

STEWART, J. The UK research assessment exercise. *Human Resource Development International*, 8(4), 489-494. doi: 10.1080/13678860500355616, 2005.

THEALL, M., & FRANKLIN, J. Creating Responsive Student Ratings Systems to Improve Evaluation Practice. En: *New Directions for Teaching and Learning*, 2000 (83), 95-107, 2000.

TIGELAAR, D. E. H.; DOLMANS, D. H. J. M.; WOLFHAGEN, I. H. A. P., & VLEUTEN, C. P. M. v. d. Using a Conceptual Framework and the Opinions of Portfolio Experts to Develop a Teaching Portfolio Prototype. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 305-321, 2004.

TORO, J. R. Los nuevos roles del docente universitario. Medellín, 2006.

TUNNERMANN BERHEIM, C. Aproximación histórica a la Universidad y su problemática actual. Bogotá: Ediciones Uniandes, 1997.

TUNNERMANN BERHEIM, C. La educación superior según el informe del grupo de trabajo del Banco Mundial y la UNESCO. In F. LÓPEZ SEGRERA & A. MALDONADO M. (Eds.), *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales: Un análisis crítico*. Cali: Universidad de San Buenaventura, 2002.

TYLER, R. W. x. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press, 2002.

UNIANDES (Producer). M. SCRIVEN: El estado del arte de la evaluación de los profesores: fallas en la valoración de los pares, valoraciones de los estudiantes y mejoras del aprendizaje como base para la evaluación. RIIED: III Coloquio internacional. Retrieved from. 2011. Disponible en: Internet. [http://www.youtube.com/watch?v=wo0dYwciO3E&list=PL057113F01F9F84DC&index=2&feature=plpp\\_video](http://www.youtube.com/watch?v=wo0dYwciO3E&list=PL057113F01F9F84DC&index=2&feature=plpp_video)

YOUNES JEREZ, S. El concepto de universidad y sus funciones en el siglo XXI. Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia, 2002.