



El Hombre y la Máquina

ISSN: 0121-0777

maquina@uao.edu.co

Universidad Autónoma de Occidente

Colombia

Bravo Bastidas, Juan José; Vásquez Rizo, Fredy Eduardo; Gabalán Coello, Jesús  
La práctica evaluativa: Extensiones al sistema educativo universitario y sus niveles de formación  
El Hombre y la Máquina, núm. 31, julio-diciembre, 2008, pp. 8-23  
Universidad Autónoma de Occidente  
Cali, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=47803102>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# La práctica evaluativa: Extensiones al sistema educativo universitario y sus niveles de formación



Universidad Autónoma de Occidente-Cali. 35 años de aporte al desarrollo de Colombia

JUAN JOSÉ BRAVO BASTIDAS<sup>1</sup>  
FREDY EDUARDO VÁSQUEZ RIZO<sup>2</sup>  
JESÚS GABALÁN COELLO<sup>3</sup>

## Resumen

El presente escrito pretende realizar un recorrido teórico por la evaluación del desempeño, teniendo como referentes principales las percepciones de los involucrados asociados a estas valoraciones de desempeño, así como la recopilación de aspectos conceptuales construidos a lo largo de varios años de estudio sobre la temática en particular. Se circunscribe este análisis específicamente en la práctica profesoral, pretendiendo abordar desde un enfoque integral y sistémico la problemática evaluativa en el contexto global, luego en el contexto educativo (en términos fundamentalmente referidos a la evaluación del sistema edu-

- 1 Ingeniero Industrial, Magíster en Ingeniería de Sistemas de la Universidad del Valle, Colombia. Integrante del Grupo de Investigación en Cadenas de Abastecimiento de la Universidad del Valle. Coordinador de Posgrados de la Escuela de Ingeniería Industrial y Estadística de la Universidad del Valle. [bravojj@univalle.edu.co](mailto:bravojj@univalle.edu.co).
- 2 Comunicador Social – Periodista de la Universidad Autónoma de Occidente, Colombia. Candidato a Magíster en Ciencias de la Información y Administración del Conocimiento del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey – ITESM, México. Coordinador del Sistema de Información de la Vicerrectoría Académica de la Universidad Autónoma de Occidente. Integrante del Grupo de Investigación en Educación de la Universidad Autónoma de Occidente. [fvasquez@uao.edu.co](mailto:fvasquez@uao.edu.co).
- 3 Ingeniero Industrial de la Universidad Autónoma de Occidente, Magíster en Ingeniería con énfasis en Ingeniería Industrial de la Universidad del Valle, Colombia. Integrante del Grupo de Investigación en Educación categoría A (Colciencias); docente hora-cátedra del departamento de Sistemas de producción; Coordinador Área de Calidad de la Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional de la Universidad Autónoma de Occidente. [jgabalán@uao.edu.co](mailto:jgabalán@uao.edu.co).

Fecha de recepción: julio 3 de 2008      Fecha de aceptación: agosto 28 de 2008

cativo) y por último llegar a la actividad docente, que a su vez en los términos planteados en este documento se centra en la práctica universitaria tanto en pregrado como en posgrado.

**Palabras clave:** Evaluación, Pregrado, Posgrado, Educación, Percepciones, Evaluación Profesional.

### Abstract

This paper seeks to take a theoretical tour around performance assessment, taking as a starting point the perceptions of key stakeholders associated with these assessments and considering the collection of conceptual aspects that have been built over several years of study on this particular subject. This analysis is confined specifically to the faculty practice and with an integrated and systemic approach seeks to address the assessment problems in the global context, then in the educational context (in terms primarily relating to the assessment of the educational system) and later in the teaching process, which is focused in this document on the practice at university level, including either undergraduate and postgraduate levels.

**Key words:** Evaluation, Undergraduate, Postgraduate, Education, Perceptions, Teaching Evaluation.

### Introducción

El proceso evaluativo adquiere distintos matices dependiendo de las circunstancias en que se circunscribe. Por esta razón no es lo mismo la evaluación como acto que pretende mejora en un sistema productivo, a la evaluación enmarcada en la práctica educativa, donde las

interrelaciones del ámbito formativo crean un contexto de desarrollo bastante complejo, teniendo como principal objetivo la búsqueda de la calidad a través del perfeccionamiento institucional, tanto en su conjunto, como en sus diferentes actores.

En este sentido, el presente escrito pretende convertirse en un insumo que alimente el estado del arte sobre la temática, reseñando distintas apreciaciones relacionadas con el proceso evaluativo, partiendo de definiciones generales, pasando por la aplicación de la actividad evaluativa en los sistemas educativos, hasta establecer una revisión de los pensamientos y posturas existentes en dicha práctica, tanto en pregrado como en posgrado.

En primera instancia se realiza un recorrido teórico sobre las distintas concepciones relacionadas con la palabra “evaluación”, un rápido repaso de sus antecedentes históricos y su connotación en el ambiente eminentemente laboral. Posteriormente se centra la discusión en la presentación de elementos que validen la práctica en el contexto educativo y vea las instituciones de educación superior como principales escenarios de estudio sistémico. Dentro de este análisis institucional se direcciona el concepto evaluativo hacia uno de los principales pilares de la educación, como lo es la docencia; por esto el apartado siguiente presenta algunos referentes teóricos con respecto a la dinámica inmersa en la práctica profesoral. Finalmente, se focaliza dicha práctica en los dos grandes estadios universitarios: el pregrado y el posgrado.

### Entorno evaluativo

El término evaluación presenta numerosas definiciones, desde la propuesta por la Real Academia Española: “señalar el valor de una



Una Universidad para los colombianos-Campus Valle del Lili.



Universidad Autónoma de Occidente-Cali.

cosa”; pasando por la contenida en el Diccionario de la Lengua Española: “valorar (determinar el valor de alguien o de algo)”; hasta llegar a conceptualizaciones independientes, complejas y especializadas, como las que se enuncian a continuación, dadas por diversos teóricos y pensadores que han decidido elaborar su propia definición.

Según Cano (2005) es “...un proceso que forma parte de la planeación en toda organización, es el medio fundamental para conocer la relevancia social de los objetivos planteados, el grado de avance con respecto a los mismos, así como la eficacia, impacto y eficiencia de las acciones realizadas. De ahí que la información que resalta del proceso evaluativo sea la base para establecer los lineamientos, las políticas y las estrategias...”.

“Evaluar es un acto de valorar una realidad que forma parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son la información y la toma de decisiones en función del juicio emitido” (Pérez y García, 1989). En

el mismo sentido, Marques (2000) establece: “La evaluación es un proceso de recogida de información de alguna cosa, persona o actuación, dirigida a la elaboración de juicios de valor”.

Para Ander (2000) “la evaluación es una forma de investigación social aplicada, sistemática, planificada y dirigida, encaminada a identificar, obtener y proporcionar, de manera válida y fiable, datos e información suficiente y relevante en qué apoyar un juicio acerca del mérito y el valor de los diferentes componentes de un programa (tanto en la fase de diagnóstico, programación o ejecución), o de un conjunto de actividades específicas que se realizan, han realizado o realizarán, con el propósito de producir efectos y resultados concretos; comprobando la extensión y el grado en que dichos logros se han dado, de forma tal que sirva de base o guía para una toma de decisiones racional e inteligente entre cursos de acción, o para solucionar problemas y promover el conocimiento y la comprensión de los factores asociados al éxito o al fracaso de sus resultados”.

“Evaluar es comparar en un instante determinado lo que se ha alcanzado mediante una acción con lo que se debería haber alcanzado de acuerdo con una programación previa” (Espinoza, 1986).

Para Gorriti (2006) “la evaluación es un proceso reflexivo, sistemático y riguroso de indagación sobre la realidad que atiende al contexto, considera globalmente las situaciones, abarca tanto a lo explícito como lo implícito y se rige por principios de validez, participación y ética”.

“La evaluación es un momento de detención en el proceso formativo, en virtud del cual el sujeto se distancia de su propia praxis y de sus objetivaciones con la intención de reflexionar sobre ellas, enjuici-

ciarlas, elaborar la crítica correspondiente y convertir su proceso de objetivación en experiencia que le permita recuperarse como sujeto enriquecido” (Yurén, 2000).

Estas definiciones evidencian la preocupación latente del hombre, en el transcurso de su devenir social e histórico, por valorar y controlar sus numerosos procesos y actividades, enmarcados en la consecución de metas a partir de objetivos planteados y planificados a priori.

En este sentido se debe decir que las primeras manifestaciones de esas valoraciones o juicios evaluativos se presentan con mayor fuerza desde la aparición en escena del término subordinación, específicamente, enmarcado en la sociedad industrial de finales del siglo XIX.

Teóricos como Fuchs (1997) plantean que el uso sistemático de la evaluación de desempeño comenzó en los gobiernos y en las fuerzas armadas a comienzos del siglo pasado. De igual manera, algunos referentes de evaluación de desempeño se encuentran contenidos en las apuestas hechas por Taylor y Ford y el trabajo especializado por líneas, en el cual se hace necesaria la producción de una manera racional y eficiente, estandarizando tiempos y movimientos inmersos en una dinámica siempre de evaluación de los niveles de productividad del operario dentro de un determinado esquema productivo. La evaluación del desempeño en el contexto del presente trabajo investigativo debe ser entendida como la confluencia de elementos del entorno que a partir de un análisis crítico y constructivo permite la cualificación de los procesos con un esquema de mejoramiento continuo.

De otro lado, Parra (2007) afirma que la evaluación aplicada en un contexto general apunta a la utilización de una metodología que se fundamenta en los siguientes factores: a)

aceptación del trabajador por participar en la fijación de objetivos y programas de actividades, b) generación de un adecuado grado de confianza entre el supervisor y el subordinado, basado en datos e información suficiente, pertinente y objetiva, c) utilización de metas cuantitativas, d) facilitación de revisiones periódicas del desempeño para ajustes, acordando con el trabajador estrategias para superar sus deficiencias, e) participación en el desarrollo inicial, diseño de herramientas, posibilitando a los trabajadores tener un conocimiento completo y actualizado sobre lo que piensa la empresa acerca de sus esfuerzos, apoyado en procesos de capacitación para todo el personal, y f) cognición detallada por parte del evaluador (supervisor) del puesto de trabajo. De igual forma, la evaluación del desempeño en un contexto global tiene diversos principios universalmente aceptados: debe estar unida al desarrollo de las personas en la empresa, debe estar fundamentada en información relevante del puesto de trabajo, debe estar basada en un sistema de evaluación del desempeño con objetivos claramente definidos, requiere el compromiso y participación activa de todos los trabajadores, y el papel de juez del supervisor-evaluador debe considerarse la base para aconsejar mejoras, etc.

Según el Banco Interamericano de Desarrollo – BID (1997), con base en el uso que se le da al proceso evaluativo, establece que la meta de la evaluación básicamente ha pasado de la auditoría y culpabilidad a la meta actual del entendimiento y el aprendizaje en función de experiencias adquiridas.

En el trabajo realizado por el BID (1997) se recogen las siguientes etapas relacionadas con la evolución del concepto evaluación:

La primera generación, denominada de medición (finales del siglo XIX), tiene como interés fundamen-



Universidad Autónoma de Occidente-Cali.



Universidad Autónoma de Occidente-Cali.

tal la identificación del nivel de logro de ciertos objetivos específicos, mediante la medición cuantitativa con instrumentos unimodales.

La segunda generación, donde se hace énfasis en la descripción con fines de comparación (1920 a 1950), tiene como pretensión la identificación del conjunto de aspectos optimizadores y limitantes con respecto a ciertos objetivos establecidos; así como la comparación de enfoques usando métodos experimentales, o de fenómenos en grupo y situaciones de ocurrencia natural.

La tercera generación, llamada servicios de valor (1950 a 1980), compara resultados múltiples con metas y normas establecidas a priori y fija una evaluación normativa relacionada con datos de referencia e indicadores.

Por último, la cuarta generación (1980 en adelante), en la cual se introducen los conceptos de transparencia, responsabilidad ejecutiva y desempeño coordinados por medio del análisis de todos los datos

disponibles, utiliza una variedad de métodos y mediciones múltiples, e incorpora el conocimiento, las perspectivas y los valores de todos los involucrados.

### Evaluación y educación

En relación con el amplio espectro que abunda en torno al término evaluación, se afirma que existen diversas clases, las cuales dependen de las características del contexto en que se realice el proceso, de los actores participantes en el mismo, de su función, de su finalidad, del enfoque metodológico, etc. En este sentido, la evaluación puede ser de diagnóstico o inicial, formativa o de proceso, sumativa, normativa, criterial, externa, interna, contextual, cualitativa, cuantitativa, autoevaluativa, educativa, entre muchas otras.

“Para definir los tipos de evaluación existentes hay que analizar la evaluación desde una perspectiva cuantitativa que tiene que ver con el concepto de evaluación como medición y desde una perspectiva cualitativa, que relaciona la evaluación con la capacidad y la acción de apreciar, valorar, comparar y comprender” (Gorriti, 2006).

“Cabe señalar que en muchos casos los tipos de evaluación no se excluyen, al contrario son complementarios, y cada uno desempeña una función específica...” (Ruiz de Pinto, 2002).

Para algunos autores uno de los principales tipos de evaluación existentes es la que se realiza en contextos educativos, tanto en pregrado como en posgrado, y se conoce por el nombre de evaluación educativa. “La **evaluación educativa** se concibe como instrumento de control social (para conocer el nivel de logro de los objetivos educativos previstos) y como instrumento de mejora y optimización del conjunto del sistema. Así se orienta más hacia

la aportación de información que pueda mejorar la calidad educativa que hacia la sanción, clasificación o selección. Actualmente se considera que la evaluación debe aplicarse a cada uno de los niveles del sistema (currículum, aprendizajes, docencia, centros...)” (Marques, 2000).

El proceso de evaluación educativa lleva muchos años de ser implementado en las universidades e instituciones de educación superior; Beall (1999) afirma que este proceso ha existido desde que se crearon las escuelas públicas, y es mucho más teorizado y estudiado en ambientes de pregrado que de posgrado, donde sus actividades son vistas como garantes del control de la calidad y del cumplimiento de las metas propuestas y el proceso en sí es considerado como posibilitador y promotor de la libertad de acción de las personas (actores del proceso), permitiendo que actúen de acuerdo con sus posibilidades creativas y sus personalidades independientes, en ambientes de respeto y camaradería. “Es evidente que algunos sistemas adecuados deben responder adecuadamente a la incorporación de modificaciones educacionales centradas en las fortalezas individuales y los intereses” (Emerick, 1992).

La Universidad, como punto de referencia del presente análisis y ente que conjuga estos dos escenarios (pregrado y posgrado), es la encargada de propiciar un ambiente adecuado, donde estudiantes y profesores, que por constitución natural se encuentran cargados de valores subjetivos, se integren y complementen en la consolidación de un modelo de evaluación educativa acorde con las necesidades de cada uno de los actores, con base en los objetivos, metas e intereses de la Institución. En su conjunto, el proceso de evaluación es mucho más que la suma de sus partes (Tuomi y Pakkanen, 2002).

En el momento de evaluar el sistema universitario, uno de los aspectos más relevantes es la valoración integral de la dinámica docente, toda vez que la academia se soporta en la relación estudiante – profesor. Para hacer academia es necesario conjuntar en un mismo espacio las personas que quieran aprender (estudiantes) y aquellas que estén dispuestas a enseñar (profesores); todo lo demás, aunque se considera que contiene elementos importantes para el desarrollo de la academia, es considerado de soporte mas no imprescindible. Rizo (2004) señala que las estructuras organizativas, los niveles jerárquicos, las rutinas comunicativas, los esquemas de participación, establecidos como un todo articulado constituyen el ambiente institucional desde el cual se posibilita el quehacer docente.

En esa dirección, el Estado colombiano, preocupado por este proceso de evaluación educativa (y todas sus implicaciones), ha establecido el marco del sistema de aseguramiento de la calidad en el país, que posee ciertos mecanismos dentro de los cuales se encuentran: registro calificado (condiciones mínimas de calidad), acreditación de alta calidad (tanto para instituciones como para programas), observatorio laboral, exámenes de Estado de calidad de la educación superior, visitas de monitoreo y vigilancia, entre otros.

Un antecedente interesante a nivel mundial respecto a la evaluación de instituciones educativas es el referenciado en Tannock y Burge (1994) donde muestran la experiencia de la aplicación de los estándares ISO 9000 en instituciones de educación superior en el Reino Unido.

El concepto de calidad aplicado al servicio público de la educación superior hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico



Una Universidad para los colombianos: Campus Valle del Lili.

específico o una institución de determinado tipo y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza (Consejo Nacional de Acreditación – CNA, 2006).

El CNA<sup>4</sup> para evaluar la calidad de un programa de formación académica en Colombia emplea el análisis de ocho factores básicos, donde uno de ellos se encuentra constituido por características asociadas a los profesores, dándose una mirada crítica y reflexiva, además del programa en general de cada una de las características en particular. De la misma manera (Rizo, 1999) menciona que se debe tener en cuenta que es cada vez más evidente, en las instituciones de educación superior, que la calidad educativa pasa por la calidad de la docencia que se imparte.

### Evaluación profesoral

La evaluación profesoral debe ser entendida de manera multidimensional e integral, involucrando los diferentes escenarios de actuación, como son: las funciones sustantivas (docencia, investigación y proyección social) y el desarrollo profesoral (elemento igualmente importante en los planes de mediano y largo plazo de las instituciones de educación superior).

Los profesores, como unos de los actores principales involucrados en los procesos de evaluación universitaria (en pregrado y posgrado), son evaluados periodo tras periodo por parte de sus estudiantes; sus colegas [Peterson *et al.* (2006) opinan que el propósito de involucrar a los profesores en la evaluación de pares es para agregar exactitud y profun-

dididad a la documentación de los juicios de la calidad docente]; sus jefes [Danielson y McGreal (2000) opinan que un desarrollo profesoral adecuado sugiere un alto grado de confianza en la relación profesor-supervisor] y hasta por ellos mismos en un acto de autoevaluación que involucra un proceso consciente y responsable de contrición, estableciendo procesos de evaluación educativa centrados en la calidad de la docencia y considerando todas las características que tan complejo proceso conlleva [Según Tuomi y Pakkanen (2002) esta autoevaluación debe ser vista como un proceso honesto y confiable de cooperación constante por parte del profesor como elemento autónomo partícipe de una nueva cultura evaluativa que tiene como principal finalidad su propio desarrollo y retroalimentación]. “La evaluación del desempeño docente es un proceso holístico y flexible, que se basa en esquemas de evaluación abiertos en los cuales los mismos interesados pueden trabajar con apoyo institucional en su propio mejoramiento” (Vásquez y Gabalán, 2006).

En el momento de evaluar el desempeño de un profesor se deben tener en cuenta todas las fuentes evaluativas y todas las variables que intervienen en el proceso, sus interrelaciones y el contexto en el que se encuentran, para poder emitir un juicio lo más objetivo posible de su actuación en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Para Danielson y McGreal (2000) el propósito de la evaluación profesoral es controlar y asegurar la calidad de la enseñanza y propender al crecimiento profesoral. Es decir, que a este proceso evaluativo, cada vez más complejo, se le suman, además de los actores mencionados, el entorno (como elemento que determina el

4 Organismo encargado en Colombia de la acreditación de programas académicos e instituciones universitarias.

nivel de subjetividad de cada uno de los actores que participan en el proceso, constituyéndose en factor fundamental en el momento de emitir una apreciación determinada) y todas las interrelaciones que se puedan presentar (incluso las que se presentan de manera tácita). “... la conducta de una persona es el resultado directo de su campo de percepciones en el momento de su comportamiento” (García y Villa, 1984).

Deming (1998) sostiene que “... es virtualmente imposible definir calidad de un producto o servicio en términos de una simple característica o agente”. Esta frase sirve de base para establecer que en el momento de evaluar el desempeño de un profesor se deben tener en cuenta todos estos actores, sus interrelaciones y el contexto mismo para poder que el proceso establezca resultados y juicios lo más objetivos posibles.

“Emitir un juicio absoluto sobre la eficacia del profesor es prácticamente imposible, ya que éste no solo depende de él mismo (factores internos), sino también de los alumnos que dirige y de las condiciones y circunstancias en que se encuentre colocado (factores externos)” (Moreno, 1972). “A veces los que terminan siendo eficaces en la transformación del profesor son el alumno y el ambiente institucional” (García y Villa, 1984). Es necesario asignar igual importancia a cada uno de los actores, ya que la retroalimentación entre ellos es multidireccional y permite establecer políticas y directrices encaminadas a la excelencia.

En palabras de Etxegaray y Sanz (1991): “...en el nivel universitario lo que el alumno aprende suele tener, con frecuencia, poco que ver con lo que el profesor directamente explica, y mucho más con cómo organiza el entorno de aprendizaje”.

Un punto fundamental, que no se debe obviar en el presente análisis, es la importancia que ha adquirido el proceso de evaluación en relación con la contribución a la generación de ventaja competitiva para las instituciones que lo asumen como un proceso constante y consciente, conducente a la excelencia y que marca un camino idóneo en relación con sus competidores, en ambientes cada vez más competitivos, complicados y complejos.

Respaldando las posiciones anteriores, se debe decir que hoy en día la calidad docente se constituye en factor fundamental para determinar la competitividad de las instituciones de educación superior, acción que demanda la creación de políticas que garanticen y aseguren la efectividad del proceso. Al respecto, Meade (1997) comenta que en el sector educativo, en general, “se ha logrado un avance considerable en la implantación de la calidad en el área académica a través de la interpretación en términos de procesos de enseñanza-aprendizaje y su medición utilizando sistemas de evaluación basados en indicadores de calidad”. Ramsden (1991) comenta también la necesidad de ver la evaluación docente como un mecanismo para evaluar la unidad académica a la que el docente pertenece y toda la institución.

En este sentido, la evaluación docente debe ser entendida como un proceso en el cual se identifican fortalezas y oportunidades de mejoramiento, de tal manera que el profesor, tanto de pregrado como de posgrado, pueda incrementar sus fortalezas y trabajar en sus debilidades obteniendo resultados satisfactorios para él, los estudiantes, el entorno social y la Institución en general.

Para Arnaz y Yurén (1994) “... debe evitarse el medir la labor del docente en términos meramente

cuantitativos, así como el establecer comparaciones con respecto a otros maestros; la evaluación debe orientarse a la obtención de un perfil del docente con respecto al modelo educativo”. Al considerar las percepciones de los estudiantes en procesos evaluativos profesora-les se deben tener en cuenta aspectos cualitativos externos al aula de clase, tales como grados o niveles de entendimiento, realización y ejecución, relaciones familiares, aspectos motivacionales, hábitos de estudio, etc. Es muy difícil utilizar unos elementos eminentemente estadísticos (cuantitativos), sin desconocer su importancia en procesos evaluativos, para identificar las diferencias intrínsecas en los estudiantes en relación con un proceso efectivo de evaluación docente (Braun, 2005).

Se considera entonces que el proceso de evaluación del desempeño docente debe definir el perfil del profesor, más acorde con un modelo educativo, de tal manera que sirva como medio de mejoramiento de la práctica educativa.

Al respecto, Etxegaray y Sanz (1991) afirman que “...se debe hacer conscientes a los profesores de que la evaluación formativa de la labor docente es necesaria (a todos los niveles de enseñanza), si pretendemos avanzar en la mejora de la misma”.

Por eso, en esta dirección, el profesor universitario, tanto en pregrado como en posgrado, debe ser un individuo íntegro que fusione sus conocimientos en el campo científico o técnico con su proceder como formador de personas útiles a la sociedad. Para Rizo (2004) “... se requiere con mayor urgencia que el profesor universitario investigue, enseñe y se proyecte socialmente. Para ello se requieren fundamentalmente dos cosas: el desarrollo profesional de los docentes ligado

a su contexto particular y la mejora de las prácticas educativas”.

Es importante que las instituciones asuman, desde una perspectiva propositiva, la evaluación del desempeño, no con sinónimo de represión sino con actitud de mejoramiento en la calidad de vida; pues como se menciona anteriormente uno de los dos elementos fundamentales en la academia es el profesor y desde su proceder se construye el sistema educativo. En el manual de evaluación del desempeño del Ministerio de Educación Nacional Colombiano -MEN- se establece que diversos estudios concluyen que podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas de textos escolares, construirse magníficas instalaciones, obtener excelentes medios de enseñanza, pero sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento de la educación (MEN, 2003).

En tal perspectiva, Valdés (2000) afirma que la evaluación del desempeño docente es una actividad de análisis, compromiso y formación del profesorado, que valora y enjuicia la concepción, práctica, proyección y desarrollo de la actividad y de la profesionalización docente.

De igual forma, Valdés (2000) señala que la evaluación de un profesor es “un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad”.

A partir de este momento el texto divide su análisis en los dos grandes estadios de la educación universitaria: el pregrado y el pos-

grado. En primera instancia se hace énfasis en el pregrado, por existir un mayor sustento teórico y metodológico, situación que posibilita utilizar un mayor número de posiciones, fuentes e ideas en pro de la realización de un análisis más concienzudo y detallado que permita desarrollar no solo su estudio, sino también allanar el camino para la posterior referenciación de la evaluación educativa en una estancia superior de formación, el posgrado.

### Evaluación en pregrado

La concepción de un profesor “ideal” debe estar enmarcada dentro de la confluencia de la rigurosidad de su profesión, es decir, su cualificación disciplinar, con las apropiadas metodologías para generar y transmitir conocimientos teóricos y prácticos a través de una adecuada cualificación pedagógica. En este contexto es donde juega un papel importante la formación dogmática del docente, su compromiso, su carisma, su *know how* profesional, su empatía con los procesos académicos y con los desarrollos que propenden al aprendizaje integral de sus educandos. Rennert-Ariev (2005) afirma que los profesores necesitan desarrollar competencias técnicas en habilidades de enseñanza.

Para Sawa (1995) evaluar la competencia de los profesores, en relación con su nivel de pedagogía, es probablemente uno de los más difíciles aspectos de los procesos evaluativos.

Mayor (1996) por su parte menciona: “...los profesores universitarios se limitan a imitar a sus profesores, y de esta forma, probablemente, han aprendido a enseñar, por ensayo y error”.

Para García y Villa (1984) “... los profesores tienen grandes dificultades en pensar más allá de lo que ellos probablemente realizan

en sus aulas (...), la imagen que los profesores se otorgan a sí mismos contiene rasgos del modelo ideal estereotipado y no elementos de su propia verdad. La correlación existente entre lo que consideran el profesor ideal y lo que ellos dicen que hacen en el aula es casi total”.

Se hace entonces necesario implementar procesos eficaces, efectivos y eficientes de evaluación educativa universitaria, optando por utilizar en la mayoría de los casos instrumentos de recolección de información semestral. Una de las principales herramientas implementadas a través de los años para llevar a cabo este tipo de procesos en el pregrado es el cuestionario de opinión estudiantil, el cual debe reunir preguntas analizadas y aprobadas con base en criterios claros, precisos y concisos, productos de un estudio detallado de las necesidades de información que se pretenden solventar y que deben ser consecuentes con los intereses y objetivos de la Institución. Los estudiantes son los destinatarios de un servicio educativo. Lo que sucede en el aula sólo ellos lo pueden saber y expresar. No se pretende que juzguen a sus maestros sino que indiquen qué tipo de acciones se están dando en el aula y cómo están ocurriendo.

Los estudios sobre la evaluación de la eficacia docente en el pregrado, teniendo en cuenta la percepción estudiantil, son muy variados; como indica Marsh (1982): “...estas puntuaciones son difícilmente validables porque no hay un criterio universal (...) si los indicadores de calidad y las puntuaciones de los estudiantes coinciden junto con alguna otra medida de la efectividad docente entonces habrá fundamento para defender la validez.”. Hay que asegurarse de que la medición de los datos sea técnicamente aceptable, realizable, confiable y válida, solo así se pueden utilizar en el momento de tomar de-



Una Universidad para los colombianos-Campus Valle del Lili.



Una Universidad para los colombianos-Campus Valle del Lili.

cisiones o establecer conclusiones. Los datos deben ser estadísticamente evaluados con el propósito de eliminar inconsistencias. (Emery, Kramer y Tian, 2003).

Además, hay que asegurarse de que el sistema utilizado durante todo el proceso sea nomológico. Éste es un tópico muy complejo que requiere una total atención y consideración en relación con todos los niveles legislativos existentes a nivel educativo. Centra (1993) tiene un capítulo que versa sobre las consideraciones legales en los procesos evaluativos; por su parte, Branskamp y Ory (1994) tienen en sus textos algunas páginas relacionadas con los principios legales en el área; y, en relación con la legalidad de manera general, Kaplin y Lee (1995) también presentan documentos relacionados que pueden ser muy útiles en este proceso.

Si bien es cierto que los estudiantes (y también los profesores) siguen normas establecidas por la Institución en la cual se forman (y laboran), constituyéndose para la Universidad en actores decisivos en el momento de plantear las directrices en el proceso de evaluación docente, se debe hacer énfasis nuevamente en que no deben ser las únicas fuentes a considerar, pues su solitaria aparición puede torpedear todo un proceso evaluativo por carecer de contrapartes o contrapesos que permitan realizar un proceso mucho más objetivo, equitativo, democrático y justo. Emery, Kramer y Tian (2003) afirman que se deben utilizar múltiples fuentes de información en el momento de evaluar a un docente. No se debe centrar esta actividad solo en el estudiante debido a que no provee evidencias en todas las áreas relevantes del proceso, y no posee la verdad absoluta en el momento de medir y evaluar la efectividad en la calidad de enseñanza de un profesor.

En general, el nuevo modelo de enseñanza – aprendizaje implementado en los procesos de modernización académica de las instituciones de educación superior para pregrado apunta hacia la formación, no sólo de profesionales en áreas específicas del conocimiento, sino también de individuos con clara formación humanística y creativa. Esto implica que el docente se involucre con el estudiante más allá de actividades meramente curriculares y se vuelva permeable ante la percepción de sus alumnos.

El análisis de las distintas interrelaciones que se presentan a lo largo y ancho del proceso de instrucción y desarrollo educativo, externas a las labores cotidianas del aula de clase y de la Institución en el pregrado, también constituye factores determinantes para establecer si el proceso evaluativo se está realizando de forma adecuada. Meade (1997) sostiene que “...el profesor de calidad cambia de papel y se convierte en un facilitador que crea un ambiente de aprendizaje no solamente en el aula, sino también, y más aún, fuera del aula a través de actividades extracurriculares”.

Es importante que estas interrelaciones se cohesionen de tal manera que constituyan un todo que gire en torno a un proceso educativo y evaluativo completo, holístico, integrado, articulado y coherente. “Si todo proceso de influencia, junto a los recursos de poder de quien influye, implica los motivos objeto de influencia en el que es influenciado y la efectividad de la influencia está en función del poder o autoridad moral que se reconoce a quien influye, la percepción del profesor ideal por parte de los estudiantes ha de tener su importancia” (García y Villa, 1984).

De igual manera Rizo (2000) señala que “...en este marco la evaluación docente en pregrado

debe romper los enfoques tradicionales que, centrados en el control, enfatizan los procesos de medición y terminan por evaluar solo aquello que puede ser medido, descuidando aspectos que por el hecho de no poderse medir ‘objetivamente’ no pueden dejar de evaluarse”.

Algunos teóricos han ido mucho más allá de la explicación cualitativa del proceso evaluativo y han integrado técnicas avanzadas de análisis de datos, especialmente las relacionadas con análisis multivariado.

Fuentes (2003) apoyó la evaluación de la actividad docente utilizando Data Envelopment Analysis (DEA) a partir de los cuestionarios que se utilizaron para evaluar al profesorado en una universidad mexicana. En este planteamiento, además, se buscó que el instrumento contestado por el alumno brindara información adicional y mejorara la calidad no solo de la evaluación del docente, sino del resto de las decisiones que giran en torno al proceso educativo. El aporte cuantitativo del proyecto realizado se manifestó a través de la aplicación de una regresión logística con variable dependiente binaria que permitió relacionar las características del docente con su desempeño.

Vásquez y Gabalán (2006) establecieron un modelo matemático teniendo como referente las percepciones estudiantiles en pregrado. Para ello utilizaron cuestionarios de opinión y entrevistas grupales, y llegaron a conclusiones como las siguientes: Al comparar la percepción de los estudiantes, a partir de un análisis de correspondencias y grupos focales (*focus group*), se concluyó que existe similitud entre opiniones intra e inter programas, lo que determinó la posibilidad de establecer perfiles de estudiantes. Aproximadamente en la mitad de los casos la calificación general fue

explicada por la variación de cada uno de los ítems del cuestionario base, situación que implicó el análisis de factores externos que no se tenían en cuenta en el cuestionario y que se comprobó influían en los estudiantes en el momento de emitir juicios sobre sus profesores. Con base en el análisis cualitativo se determinaron aspectos de relevancia, tales como el nivel de empatía que desarrolla el profesor con los estudiantes, el número de docentes que hayan tenido los estudiantes a lo largo de la carrera, la experiencia que ha tenido el profesor en la práctica, la complejidad de la asignatura, la capacidad de aprendizaje de los estudiantes, etc.

Otros instrumentos de apoyo utilizados han sido aplicados a otras formas evaluativas, tales como la evaluación de pares. Con respecto a este tipo de evaluación, el Centre for Learning and Professional Development de la Universidad de Adelaide, Australia, desarrolló un instrumento para la recolección de información cuyo objetivo principal consistió en asistir en el proceso de evaluación de la calidad profesoral y debió ser completado por un par del profesor que es evaluado. Los grandes aspectos de los que se compuso esta evaluación fueron: conocimiento del profesor, evaluación integral (analizada desde la efectividad del que-hacer docente), capacitación profesoral, cumplimiento con normas institucionales, nivel de aprendizaje de los estudiantes y contribución a la evaluación y desarrollo curricular.

El enfoque cuantitativo, si bien es importante, presenta vacíos fuertes en el momento de abordar las subjetividades intrínsecas en el proceso y algunas investigaciones lo tildan de impersonal, dado que no se reconoce la individualidad del evaluado. Barrientos (2003) planteó una metodología para la



Una Universidad para los colombianos-Campus Valle del Lili.



Una Universidad para los colombianos-Campus Valle del Lili.

medición y evaluación del desempeño de personas que laboran en organizaciones prestadoras de servicios y cuyo modelo de gestión y aprendizaje se basó en el capital intelectual. En la primera parte se estableció la metodología a aplicar partiendo de los conceptos de capital intelectual, medición del desempeño, capacidades, competencias y comportamientos; como resultado se obtuvo un modelo en el que interactuaron cuatro ciclos (directivo, cultural, tradicional y de momento) y cuyo eje central fueron las competencias.

### Evaluación en posgrado

En relación con los procesos de evaluación educativa en posgrado, considerando que son muy pocos los autores que han trabajado el tema y muy escasos los trabajos investigativos al respecto, se hace necesario, en términos del presente artículo, comentar las diferencias básicas existentes entre la evaluación realizada por un estudiante de posgrado y uno de pregrado en relación con la calidad de la enseñanza por ellos percibida.

Se considera para fines prácticos que los estudiantes de posgrado son, a nivel general, individuos que habiendo culminado una carrera profesional de pregrado están activamente inmersos en el mercado laboral y desean mejorar sus cualidades académicas por razones generalmente asociadas a su ámbito laboral actual o futuro. Son personas más exigentes en cuanto a sus expectativas de formación, con mayor fortaleza de carácter para buscar y exigir mayor calidad en el servicio educativo que se les ofrece. En posgrado los estudiantes manejan mejor la timidez característica de muchos estudiantes de pregrado, siendo que han superado ya numerosas barreras típicas de quienes inician su formación universitaria.

Por lo anterior, el profesor universitario se enfrenta en posgrado a un grupo de estudiantes particularmente exigentes que participan activamente del proceso de enseñanza-aprendizaje, con preguntas en clase comúnmente asociadas a su campo de trabajo. Muchos estudiantes en posgrado exigen aplicabilidad de los conceptos teóricos impartidos por los docentes, y exigen por tanto al profesor una suficiente experiencia teórico-práctica, mayor conocimiento de casos aplicados y un mayor conocimiento de la hoja de vida de sus estudiantes, todo con el fin de favorecer el flujo de información entre profesor y estudiante en cada sesión de clase. Algunos educandos de posgrado tienen la percepción de que están “pagando” por un “servicio educativo”, y a cambio de ese pago esperan recibir una formación de alto nivel.

Al considerar de cierta forma lo anterior, Cardone *et. al.* (2001) afirman: “Educación y entrenamiento son servicios que se le prestan a un estudiante y éstos a su vez transmiten estos conocimientos a sus empresas”. Este hecho particular hace que la “orientación al mercado” que tenga un programa académico de posgrado sea considerada por algunos autores como una de las piezas clave para el éxito sostenido de dicho programa en el largo plazo. Cuando se habla de “orientación al mercado”, concepto ligado al campo del marketing, surgen varias asociaciones que se muestran en Cardone *et. al.* (2001) y que tienen que ver con asociaciones entre estudiante y cliente, y asociaciones entre profesor y proveedor de servicios. El artículo hace referencia a la existencia de tres elementos típicos del mercadeo en la concepción de estudiante. Se habla del estudiante como “consumidor”, cuando él percibe que el programa de estudio le está prestando un servicio de alta calidad y

no duda en recomendarlo, tratando de apoyar el programa al sentirse satisfecho. El estudiante como “cliente” se percibe como alguien que tiene sus propias necesidades y espera recibir un significativo valor agregado en su capacitación, esperando experimentar un mejoramiento de su desarrollo intelectual. Y por último, como “co-productor”, el estudiante de posgrado no es un pasivo receptor de conocimientos y por el contrario cumple una función activa en la búsqueda de nuevo conocimiento.

Dada la anterior concepción de estudiante, donde él asume estos distintos roles, se concluye en dicho artículo que los conceptos de marketing sí son aplicables a la educación y que la satisfacción con el servicio educativo que se provee es el resultado de las relaciones entre profesores y estudiantes.

En cuanto a la evaluación del desempeño del docente, en posgrado los autores perciben empíricamente una mayor exigencia. No se han encontrado mayores estudios que tomen el posgrado como grupo focal de análisis para la medición de la satisfacción del estudiante con la práctica docente. En Voss *et al.* (2007) se muestra un estudio realizado en universidades alemanas que surgió a raíz de la preocupación de las universidades europeas por retener estudiantes de pregrado para que continuaran sus estudios de posgrado en la misma institución, dada la actual mayor libertad de los estudiantes de realizar un posgrado en cualquier país de la Comunidad Europea. El trabajo muestra la necesidad de medir el nivel de satisfacción del estudiante universitario y afirma que las “expectativas” de los estudiantes están relacionadas con la satisfacción que el estudiante perciba del servicio educativo. Dice específicamente que “si los profesores conocen lo que sus estudiantes esperan, ellos pueden adaptar su

comportamiento a las expectativas de sus estudiantes, lo cual tendría un impacto positivo sobre la calidad del servicio percibido y sus niveles de satisfacción”. En sus conclusiones el artículo revela interesantes aportes:

- Los estudiantes encuentran especialmente valiosa la experiencia del docente.
- El componente práctico y aplicado, los casos reales, motivan a los estudiantes más que los aspectos meramente teóricos. Los profesores podrían buscar una unión entre la teoría y la práctica, y podrían hacer uso de invitados externos para que compartan sus experiencias con los estudiantes.
- Los profesores deberían colocar tareas que están directamente relacionadas con el mundo laboral y usar ejemplos reales en clase.

En Cardone *et al.* (2001) se toma como base para la medición de la satisfacción del estudiante de posgrado tres grandes dimensiones:

- Interés del estudiante en el tema (que está relacionado además con las horas de dedicación del estudiante hacia la temática).
- Satisfacción con el profesor, que depende de clases bien organizadas y explicación clara, entusiasmo del profesor acerca del conocimiento transmitido, motivación del profesor para la participación de los estudiantes en clase, uso y recomendación de material bibliográfico, y mantenimiento de un horario de atención al estudiante.
- Satisfacción con las clases prácticas.

Todos los anteriores elementos han sido percibidos empíricamente por los autores en los posgrados en ingeniería y se están realizando

estudios actualmente que esperan definir aspectos claves en la satisfacción del estudiante y que están relacionados con la evaluación del desempeño docente.

## Conclusiones

Se ha realizado un recorrido teórico donde fundamentalmente se infiere sobre los desarrollos hechos por la comunidad académica en torno a la temática evaluativa, denotando desde cualquier perspectiva que aunque las posturas puedan ser disímiles, el fin último generalmente se encuentra asociado a un objetivo de excelencia del sistema educativo.

De la misma manera, en la mayoría de los estudios de impacto evidenciados anteriormente se ha encontrado que la dinámica evaluativa trasciende las miradas descriptivas, para constituirse en un elemento importante en el momento de determinar políticas y planes educativos. En este sentido se observa el papel de la evaluación como referente que permite el direccionamiento institucional, en torno al paradigma de calidad que debe regir a las facultades, departamentos o programas académicos.

En consonancia con lo anterior, la connotación de evaluación del trabajo académico del docente, como elemento indispensable que permite el direccionamiento del sistema educativo, es entendida como una manera de potenciar la calidad de vida del evaluado, de forma tal que pueda integrarse de una manera más efectiva a la sociedad que lo rodea y aporte en gran medida a la consolidación de una cultura de la calidad, tanto personal como institucional.

Finalmente, vale la pena mencionar que existen numerosas investigaciones relacionadas con la práctica evaluativa de pregrado; a diferencia de lo que ocurre en

el ámbito de posgrado, donde las aplicaciones y desarrollos en la materia han sido escasamente analizados. Esta situación amerita ser trabajada en futuros estudios, debido a que existe la necesidad imperiosa de identificar de manera concreta cómo se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje en los contextos relacionados con este nivel superior formativo, razón por la cual se hace un llamado a la comunidad investigativa para que contribuya al enriquecimiento de la temática en pro del desarrollo de las instituciones de educación superior y de los procesos de formación avanzada. ❁

### Bibliografía

- Ander E., E. (2000). Metodología y práctica de la animación sociocultural. CCS. Madrid.
- Arnaz, J. A. y Yurén, T. (1994). Docencia. Serie Documentos. Mexicali. CETYS.
- Banco Interamericano de Desarrollo – BID. (1997). Una herramienta de gestión para mejorar el desempeño de los proyectos.
- Barrientos G., H. J. (2003). Modelo de evaluación del desempeño para organizaciones basadas en el conocimiento. Tesis de Maestría en Ingeniería Industrial. Universidad de los Andes. Bogotá – Colombia.
- Beall, J. (1999). On evaluation and professional development. *Independent School* 59 (1), 72-79.
- Braskamp, L.A. y Ory, J.C. (1994). *Assessing Faculty Work: Enhancing Individual and Institutional Performance*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Braun, H. I. (2005). Using student progress to evaluate teachers: a primer on value-added models. Princeton, USA: Educational Testing Service – ETS.
- Cano F., M. (2005). Evaluación y educación. Consulta realizada el 18 de octubre de 2007, en <http://www.uv.mx/iiesca/revista2/mili1.html>.
- Cardone R., C., Lado C., N. y Rivera T., P. (2001). Measurement and effects of teaching quality: an empirical model applied to masters programs. *Business Economics Series*, 10. Universidad Carlos III, Madrid.
- Centra, J.A. (1993), *Reflective Faculty Evaluation: Enhancing Teaching and Determining Faculty Effectiveness*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Centre for Learning and Professional Development (2007). *Peer Evaluation of Teaching*. Evaluation and Survey Service. The University of Adelaide. Australia.
- Consejo Nacional de Acreditación (2006). *Lineamientos para la acreditación de programas*. Bogotá – Colombia.
- Danielson, C. y McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Consulta realizada el 20 de octubre de 2007, en [http://www.chss.iup.edu/jrmcdono/ED455-methods/teacher\\_evaluation\\_to\\_enhance\\_pr.htm](http://www.chss.iup.edu/jrmcdono/ED455-methods/teacher_evaluation_to_enhance_pr.htm).
- Deming, W. E. (1998). *Fuera de la crisis*. MIT.
- Díaz, L. G. (2002). *Estadística Multivariada: Inferencia y Métodos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Emerick, L. J. (1992). Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. *National Association for Gifted Children, Gifted Child Quarterly Summer*, Vol. 36, No. 3, 140-146.
- Emery, C. R., Kramer, T. R. y Tian R. G. (2003). Return to academic standards: a critique of student evaluations of teaching effectiveness. *Quality Assurance in Education*, Vol. 11, No. 1, 37-46.
- Espinoza V., M. (1986): *Evaluación de Proyectos Sociales*. Editorial Humanitas. Buenos Aires.
- Etxegaray, F. y Sanz, I. (1991). La evaluación de la docencia del profesor universitario. Departamento de Didáctica de la Matemática y las Ciencias Experimentales. Universidad del País Vasco. San Sebastián. pp. 67 – 79.
- Fuchs, C. (1997). Sistema de Evaluación y Mejoramiento de Desempeño. En: *Revista El Diario*. Escuela de Negocios de la Universidad Adolfo Ibáñez.

- Fuentes C., Hugo J. (2003). La evaluación de la actividad docente: un análisis a partir de la técnica DEA. *Economía Mexicana*, primer semestre, año/vol. XII, número 001. Centro de Investigación y Docencia Económicas. Distrito Federal, México. pp. 137-163.
- García C., J. y Villa S., A. (1984). Líneas dominantes de investigación en el análisis de la función docente. Madrid. pp. 89 – 105.
- Gorritti S., C. L. (2006). Evaluación, definiciones, tipos, procesos. Consulta realizada el 19 de octubre de 2007, en [http://www.syncronet.com.ar/mediawiki/index.php?title=8.3.\\_Evaluaci%C3%B3n%2C\\_definiciones%2C\\_tipos%2C\\_procesos](http://www.syncronet.com.ar/mediawiki/index.php?title=8.3._Evaluaci%C3%B3n%2C_definiciones%2C_tipos%2C_procesos).
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (2000). Aprender a Investigar. En Serie ICFES. Bogotá: ICFES.
- Kaplin, W.A. and Lee, B.A. (1995), *The Law of Higher Education: A Comprehensive Guide to Legal Implications of Administrative Decision Making*, 3rd ed., Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Marques G., P. (2000). Evaluación contextual. Cuestionarios para la evaluación del profesorado. Consulta realizada el 19 de octubre de 2007, en <http://dewey.uab.es/pmarques/contextu.htm>.
- Marsh, H. W. (1982). Validity of student's evaluations of college teaching a multivariate. *Multimethod Analyse Journal of Educational Psychology*. Vol. 74. No. 2. pp. 264 – 279.
- Mayor R., C. (1996). Las funciones del profesor universitario analizadas por sus protagonistas. Un estudio atendiendo al grupo de titulación y los años de experiencia, en la Universidad de Sevilla. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa del Departamento de Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación*. Sevilla, España. Vol. 2. No. 1. pp. 1 – 9.
- Meade, D. (1997). El profesor de calidad. Instituto Tecnológico de Educación y Estudios Superiores de Monterrey. México. pp. 206 – 222.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). Manual de la evaluación del desempeño.
- Moreno G., J. M. (1972). Evaluación de los factores que deciden la eficacia didáctica del profesorado. En *Bor-dón*. No. 187. pp. 191 y ss.
- Parra U., M. La evaluación del desempeño y la gestión de los RRHH. Consulta realizada el 14 de febrero de 2007, en [www.rrhh-Magazine.com](http://www.rrhh-Magazine.com).
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, California: SAGE Publications Inc.
- Peña, D. (2002). Análisis de datos multivariantes. 1 Ed. Universidad Carlos III de Madrid. Madrid: McGraw Hill.
- Pérez, J. y García R., J. M. (1989). Diagnóstico, Evaluación y toma de decisiones. Serie: Tratado de educación personalizada. Ediciones Rialp, S.A., Madrid, 1989.
- Peterson, K. D., Kelly, P. y Caskey, M. (2006). Consideraciones éticas para los profesores en la evaluación de sus colegas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 11, No. 28, 317-326.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education. *Studies in Higher Education*, Vol. 16.
- Rennert-Ariev, P. (2005). A theoretical model for the authentic assessment of teaching. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, Vol. 10, No. 2, 1-11.
- Rizo M., H. E. (1999). Evaluación del docente universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). pp. 425 – 440.
- Rizo M., H. E. (2004). Evaluación del profesor universitario. Una visión institucional. *Revista Iberoamericana de Educación de la Organización de Estados Iberoamericanos - OEI*. No. 34. pp. 1 – 15.
- Rizo M., H. E. (2000). Evaluación docente en la CUAO. Universidad Autónoma de Occidente. Cali.
- Ruiz de P., L. (2002). Evaluación – tipos de evaluación. Consulta realizada el 18 de octubre de 2007, en <http://med.unne.edu.ar/revista/revista118/evaluacion.html>.
- Sawa, R. (1995). Teacher evaluation policies and practices. SSTA Research Centre Report #95-04: 68 páginas.
- Tannock, J., Burge, S. E. (1994). The EPC model for quality assurance in higher education. *European Journal of Engineering Education*, Vol. 19.
- Tuomi, O y Pakkanen, P. (2002). Towards excellence in teaching. Evaluation of the quality of education and the degree programmes in the University of Helsinki. Helsinki, Finlandia: Edita Prima Oy.
- University of Helsinki. (2007). Teaching Evaluation Matrix. Strategic Planning and Development. Finlandia.
- Valdés V., H. (2000). En un mundo de cambios rápidos, sólo el fomento de la innovación en las escuelas permitirá al sistema educacional mantenerse al día con los otros sectores. En: Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente. OEI, México.
- Valdés V., H. (2000). Evaluación del desempeño docente. Ponencia presentada por Cuba. Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente. Ciudad de México, 23 al 25 de mayo. Consulta realizada el 18 de octubre de 2007, en <http://www.campus-oei.org/de/rifad01.htm>.
- Vásquez R., F. E. y Gabalán C., J. (2006). Percepciones estudiantiles y su influencia en la evaluación del profesorado. Un caso en la Universidad Autónoma de Occidente, Cali-Colombia. v12, n.2. Consulta realizada el 20 de octubre de 2007, en [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2\\_3.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_3.htm).
- Voss, R., Gruber, T., y Szmigin, I. (2007). Service quality in higher education: The role of student expectations. *Journal of Business Research*, 60. 949-959.
- Yurén C., M. T. (2000). Formación y puesta a distancia (Su dimensión ética, ed. Paidós Educador: México.