

Vol. 12 (2), Agosto 2014, 77-95  
ISSN: 1887-4592

*Fecha de recepción: 30-04-2014*  
*Fecha de aceptación: 13-08-2014*

**La evaluación de la calidad de la docencia en la universidad: Una revisión de la literatura.**

**The evaluation of the quality of teaching in the university: A review of the literature.**

**María Isabel Ramírez Garzón**  
**Juny Montoya Vargas**

Universidad de los Andes, Colombia

**María Isabel Ramírez Garzón**  
**Juny Montoya Vargas**

Universidad de los Andes, Colombia

**Resumen**

Este artículo ofrece un panorama general del estado de la literatura sobre la evaluación de la docencia en educación superior universitaria. La revisión parte de los principales desafíos que, desde diferentes publicaciones, reportes de investigación y la literatura en general, enfrenta la evaluación de la docencia en educación superior en términos de concepciones, propósitos, enfoques e instrumentos. A través de este lente se han considerado cuatro aspectos transversales que estos desafíos conservan: la complejidad de la tarea docente, la falta de consenso frente a lo que significa ser un docente de calidad en

**Abstract**

This article provides a general overview of the literature about faculty evaluation. The review process begins from the main challenges that have been found in different publications, research reports and literature, where faculty evaluation has been addressed by its conceptions, purposes, approaches and instruments. Through this lens four aspects has been considered: the complexity of the teacher activity, the lack of agreement towards what to be a good teacher at university is, to limit the teacher's responsibility only to student learning, and the growth of the criteria for teaching evaluation. These

la universidad, limitar la responsabilidad del docente únicamente a la adquisición de conocimientos por parte del estudiante y la proliferación de criterios de evaluación de un docente de calidad que podrían materializarse en algunas perspectivas sobre la “buena enseñanza”. La revisión proporciona una idea clara del estado del arte con respecto a la investigación en evaluación de la docencia en la universidad, aportando elementos de análisis que pueden servir para el desarrollo de futuros estudios sobre un tema actual y que merece un espacio dentro de las agendas de la investigación en educación. El texto finaliza con una propuesta flexible y abierta de un sistema integral de evaluación de la docencia, al servicio de la calidad en la universidad y algunos principios orientadores de su construcción.

**Palabras clave:** Calidad, Evaluación de la docencia, Enseñanza, Aprendizaje, Criterios de evaluación de la docencia, Educación superior, Equidad.

criteria could be materialized in some perspectives about “good teaching”. The review offers a clear idea of the state of the art regarding faculty evaluation research. It gives elements of analysis for the development of research in the future. The paper concludes by describing a comprehensive, open and flexible approach to teaching evaluation. In addition, we describe some foundations for the development of this approach.

**Key words:** Quality, Faculty Evaluation, Teaching, Learning, Criteria for teaching evaluation, Higher Education, Equity.

## Introducción

La evaluación de la docencia está enmarcada en el contexto de las tres funciones principales del trabajo del profesor universitario: docencia, investigación y gestión. Ahora, si bien parece existir consenso respecto a la necesidad de caracterizar o formular lo que constituye un buen desempeño por parte del profesor en cada una de estas funciones, la falta de consenso respecto a algunos mínimos que determinen cómo se entiende la calidad de la docencia en la Universidad, muestra tres tendencias fuertes que llegan a orientar su posterior evaluación: primero, considerar la calidad de la docencia en la universidad como aquella que corresponde a un profesor que maneja un cierto estilo de clase, por ejemplo, aquel que provee a los estudiantes con respuestas “correctas” que ellos luego aprenden y reproducen (Entwistle, N., Skinner, D., Entwistle, D., & Orr, S., 2000). Segundo, entender que la calidad de la docencia es un profesor que hace ciertas cosas que la universidad le pide que haga (Uniandes, 2011). Y tercero, suponer que la calidad de la docencia es equivalente a un profesor que logra que sus estudiantes aprendan, es decir, aquel profesor que centra su enseñanza en el estudiante y la orienta hacia el aprendizaje (Kember, 1997, 1998; Prosser & Trigwell, 1999; Prosser, Trigwell & Taylor, 1994; Samuelowicz, 1999; Samuelowicz & Bain, 1992; Entwistle, N., Skinner, D., Entwistle, D., & Orr, S., 2000 & Felten, 2013).

Dado el uso inconsistente que se da en la literatura a los términos relacionados con la calidad del desempeño docente, la búsqueda en la literatura para este estudio se basó en una serie de expresiones que se refieren a calidad de la docencia. Al respecto, se utilizaron las siguientes palabras clave en las búsquedas realizadas en diferentes bases de datos: docencia en educación superior, buena docencia, docencia efectiva, calidad de la docencia, enseñanza exitosa, evaluación de la docencia, educación superior, criterios para evaluar la docencia. Los artículos revisados fueron aquellos publicados del año 2000 en adelante con el propósito de asegurar que la búsqueda cubriera el espectro del estado del arte de la evaluación de la docencia en educación superior hasta este momento. Así mismo, se tomaron en cuenta algunos autores clásicos que han venido aportando a la discusión en este tema antes del año 2000 y que, dada su relevancia, no pueden ser ignorados. La búsqueda no estuvo limitada solamente a estudios empíricos, aplicar el método bola de nieve fue importante también para incluir algunos estudios conceptuales, teóricos y de revisión a través de las referencias que aparecen en los artículos seleccionados. Estos documentos permiten sacar conclusiones importantes para la evaluación de la docencia y para su investigación.

En ese sentido, la información que aquí se presenta corresponde al resultado de un amplio ejercicio de análisis sobre lo que significa la calidad de la docencia universitaria en general en el marco de la evaluación de la docencia; sin embargo, dada la complejidad del tema en términos de las múltiples dimensiones que abarca, la multiplicidad de criterios existentes alrededor del mismo y la falta de acuerdo respecto a lo que la docencia exitosa significa, se ha aterrizado este acercamiento en aquellas características que de forma común, vistas desde la literatura, podrían atribuirse a la docencia en relación con la calidad con la que desarrolla su tarea y los resultados que alcanza.

A continuación, se encontrará en primer lugar una aclaración sobre la postura que adoptan algunos autores respecto a la calidad de la docencia. Lo anterior con el propósito de ubicar desde esta postura la forma en la que desde este trabajo se entenderá y abordará la calidad de la docencia. Las cuatro secciones siguientes están dedicadas a presentar los principales desafíos que la evaluación de la docencia enfrenta vistos desde el lente de las concepciones, los propósitos, los enfoques y los instrumentos existentes alrededor de ella. A continuación se dedica una sección a mostrar aquellos aspectos transversales que estos desafíos conservan: la complejidad de la tarea docente, la falta de consenso frente a lo que significa ser un docente de calidad en la universidad, limitar la responsabilidad del docente únicamente a la adquisición de conocimientos por parte del estudiante y la proliferación de criterios de evaluación de un docente de calidad que podrían materializarse en algunas perspectivas sobre la “buena enseñanza”. Una vez esto se ha presentado, se pasará a explorar los factores asociados a la calidad de la docencia en correspondencia con la definición de calidad que hemos adoptado para posteriormente detallar una propuesta de sistema flexible e integral de evaluación de la calidad de la docencia y algunos de los principios orientadores de su construcción.

## ¿Efectividad de la docencia o calidad de la docencia?

Fenstermacher y Richardson (2000) al presentar un análisis sobre cómo la noción de calidad aplica a la enseñanza en el salón de clase, hacen una distinción entre los dos sentidos en los que es posible hablar de “calidad”: tarea y logro. Citando a Ryle (1949) en su trabajo, los autores afirman que al hablar de calidad de la enseñanza como

tarea, estaríamos entendiendo que el docente solamente necesita tratar de alcanzar un aprendizaje por parte del estudiante; sin embargo, cuando hablamos de calidad de la enseñanza como logro, asociamos la calidad a que el estudiante debe aprender aquello que el profesor le presenta (Fenstermacher y Richardson, 2000; Felten, 2013). En ese sentido, no es posible hablar de enseñar a alguien sin que ningún aprendizaje ocurra pues solamente “se puede estar enseñando bien cuando los estudiantes están aprendiendo” (Fenstermacher y Richardson, 2000, p. 5).

Las anteriores consideraciones llevan también a realizar otra distinción importante: no toda enseñanza puede portar el calificativo de “enseñanza de calidad”. Fenstermacher y Richardson (2000) coinciden en afirmar que puede haber enseñanza que sea considerada efectiva o exitosa en términos de aprendizaje, es decir, logra sus propósitos en la medida que el estudiante aprende y sin embargo, no ser de calidad; un ejemplo que dan de ello podría ser enseñar a matar a otro de un solo golpe. De este modo, estos autores le dan un alcance al término calidad donde efectivo no es suficiente, pues para ellos la enseñanza de calidad no se asocia solamente al aprendizaje, sino también se asocia a “contenidos apropiados, adecuados y dirigidos a propósitos dignos” (p. 6). Sin embargo, se considera en este documento que calificar la calidad en términos de “contenidos apropiados” y “dirigidos a propósitos dignos” puede llegar a ser bastante problemático en la medida que cuestiona directamente los propósitos de enseñanza en el marco de un código moral que determina o establece aquello “digno” de lo que no lo es, discusión que está más allá del alcance de este trabajo debatir.

De acuerdo con lo expresado en esta revisión se entiende la calidad de la docencia como aquella que por una parte es efectiva en la medida en la que cumple sus propósitos, es decir, produce aprendizaje (Fenstermacher y Richardson, 2000; Felten, 2013) y por otro lado, promueve cierto tipo de procesos (ambientes de aprendizaje) que le permiten llegar al cumplimiento de sus propósitos. En otras palabras, la calidad de la docencia refiere tanto a sus resultados en términos de aprendizaje (qué logró) como a las condiciones o el proceso educativo que permitió la consecución de esos resultados (cómo lo logró). De este modo la docencia de calidad no se asocia solamente al aprendizaje como resultado, sino también a la calidad del proceso de aprendizaje o a la calidad del ambiente que promueve el aprendizaje. De acuerdo con Sarramona:

existe todo un movimiento de preocupación por garantizar una educación que dé respuesta a las necesidades reales de nuestro tiempo y las de un futuro inmediato –calidad– al tiempo que se conciben competencias para ser logradas en todos los alumnos, para servir de fundamento y de base común para todos los ciudadanos –equidad–. En ese sentido, la evaluación de la docencia se convierte en una herramienta poderosa al servicio de la calidad de la docencia en la universidad (2003, p. 45).

## Concepciones sobre evaluación de la docencia

Quienes se han dedicado al estudio de la evaluación de la docencia en educación superior han encontrado que este tema no ha sido abordado sustancialmente en las últimas cinco décadas. De modo general, la evaluación de la docencia es calificada como una actividad cambiante, ambigua y basada en cualquier tipo de evidencia (Geis 1984, Chickering y Eble, 1984 citados en Ory, 2000, p.15), e incluso su estado actual ha llegado a ser calificado como “simplicista e intrascendente” (Stake & Cisneros-Cohernour, 2000).

No obstante lo anterior, varios investigadores reconocen que hoy sus procesos son más estructurados y generalizados y que se hacen “esfuerzos conjuntos para reexaminarla y reforzar sus enfoques” (Seldin, 1998 citado en Ory, 2000, p. 15).

Por otro lado, sí se han hecho importantes aportes acerca del deber ser de la evaluación de la docencia en la Universidad. Al respecto, algunos autores consideran que la evaluación debería ser una representación equitativa y precisa del desempeño docente, una vía para el mejoramiento de la educación superior, una manera de rendir cuentas y un mecanismo que debería ser utilizado por el Estado para mejorar la docencia y la enseñanza (Boyer, 1990, Astin, 1991, Bok, 1992 y Centra, 1993 citados en Ory, 2000). Así mismo, autores como Shulman (1986, citado en Stake & Cisneros-Cohernour, 2000 y Ory, 2000) realizan consideraciones respecto a lo que debería tener en cuenta la evaluación de la docencia: metas institucionales, ambientes de aula, organización administrativa y de operación, contenido curricular, logros de los estudiantes, impacto de los programas en el Estado y la sociedad, procesos de retroalimentación oportuna donde el profesor reciba recomendaciones para mejorar en el futuro. En este sentido, “la tarea de evaluar la docencia se convierte en una necesidad actual, no sólo para fines de medición de la calidad, sino como parte intrínseca de un proceso de mejora necesario de la institución universitaria” (Stake, Contreras, & Arbesú, 2011, p. 1).

Esta dualidad entre el ser de la evaluación de la docencia y el deber ser devela un poco la complejidad de esta tarea: su multidimensionalidad, la cual a su vez lleva a justificar de alguna manera la falta de acuerdo existente respecto a lo que significa la calidad de la docencia en la universidad.

## Propósitos de la evaluación de la docencia

Para Ory (2000) buena parte de la discusión sobre la evaluación de la docencia se ha orientado hacia la reflexión de los propósitos que esta debería atender. Ory hace un rastreo sobre aquellos propósitos que atendió la evaluación de la docencia desde el año 1960 hasta el año 2000: atender las demandas de los estudiantes, responder a diferentes audiencias con diferentes necesidades, mejorar la educación superior y atender demandas administrativas, así como responder al mejoramiento del profesor y a la rendición de cuentas, representar de manera equitativa y precisa el complejo trabajo que desempeñan los docentes, y mejorar la docencia y la enseñanza se encuentran entre los propósitos mayormente abordados en la literatura (Boyer, 1990; Astin, 1991; Bok, 1992; Centra, 1993, Ory, 2000; Shulman, 1986 citado en Stake and Cisneros-Cohernour, 2000).

Así mismo, en el año 2000 Stake & Cisneros-Cohernour formularon cuatro grandes propósitos que deberían orientar la evaluación de la docencia desde las discusiones existentes: brindar información sobre el mérito y sobre lo que se debería mejorar, ayudar en la selección de personal mejor calificado, formar de manera profesional y continua a los docentes y contribuir a la comprensión del departamento en relación con la universidad en su conjunto.

Esta multiplicidad de propósitos a los que ha pretendido atender la evaluación de la docencia a través del tiempo devela dos tensiones importantes. La primera tiene que ver con que los procesos de evaluación atienden a diferentes propósitos, así que la forma en la que los datos de la evaluación sean recolectados y analizados para uno de

estos propósitos puede hacer este inapropiado o aún imposible para utilizar esos datos para algún otro propósito (Buller, 2013). La segunda tensión se hace aún más explícita entre dos grandes propósitos: por una lado, “la comprensión de la calidad del evaluado” (Stake, Contreras, & Arbesú, 2011, p. 3), es decir, un propósito de índole sumativa que se inclina por la rendición de cuentas, y por otro lado, “la comprensión del evaluado como alguien que se está desarrollando, cambiando, reorganizando para un nuevo uso” (Stake et al. 2011, p. 3), es decir, un propósito de índole formativa, que apunta al mejoramiento del profesor. Ahora, si bien estos dos propósitos son distintos en su esencia, llegan a traslaparse en algunos casos: en ocasiones la información destinada a la evaluación formativa es utilizada también para llevar a cabo propósitos de índole sumativa y esto por ejemplo, conduce a la desnaturalización de la evaluación formativa, restándole su potencial.

Esta tensión entre el tipo de propósitos, sumativo y formativo, que debería atender la evaluación de la docencia nuevamente nos lleva a considerar la complejidad de esta tarea: su multidimensionalidad. En este punto, se suma entonces a la falta de acuerdo sobre lo que significa la calidad docencia en la universidad, la falta de acuerdo respecto a los propósitos o el propósito que la evaluación de la docencia debería atender y en consecuencia sobre los procesos que la deberían orientar.

## Enfoques

Las diferentes formas de concebir la evaluación de la docencia en educación superior y los propósitos que la han orientado se han planteado desde diferentes enfoques. Scriven en Uniandes (2011), presenta una síntesis de los enfoques más comúnmente utilizados a lo largo de la evolución del campo de la evaluación de la docencia. Al respecto, él describe cuatro enfoques organizados según quién es el evaluador. El primero de ellos Scriven lo denomina “el coleccionista aficionado” cuyo funcionamiento radica, como su nombre lo indica, en la recolección asistemática e informal de información sobre el desempeño del profesor; usualmente esta información se “recoge” en conversaciones informales con algunos estudiantes o con algunos compañeros del docente y como resultado, el director del departamento, infiere el juicio sobre el profesor. Desde todo punto de vista, este enfoque se considera inválido dada la manera en la que se ha recopilado la información y la calidad de la misma.

Un segundo enfoque descrito por el profesor Scriven (2011) corresponde a la evaluación por pares (Shulman, 2004), cuya práctica recurrente es el uso de la observación de clase como mecanismo de recolección de información; usualmente esta es realizada por un par (otro profesor) bajo una serie de criterios preestablecidos en un formato observación. Para el profesor Scriven es un método bastante útil a la hora de practicar evaluaciones con propósitos formativos; sin embargo, es altamente problemático en cuanto a su confiabilidad dado que, por lo general, los observadores varían de un lugar a otro y de un profesor a otro.

El tercer enfoque mencionado por Scriven (2011), es la evaluación del docente por parte de los estudiantes. Este enfoque aunque es el más utilizado –y el único en la mayoría de los casos, ha generado cierto rechazo y resistencia por parte de los profesores quienes no ven la información que pueden dar los estudiantes como legítima sobre la ejecución de su tarea. Su forma de implementación más usual es la recopilación

de información sobre el desempeño docente a través de cuestionarios para evaluar profesores y cursos en la universidad. Este método aunque es el más utilizado en la evolución del campo de la evaluación de la docencia es bastante criticado debido al uso de cuestionarios inválidos que carecen de explicaciones teóricas claro para su desarrollo y posterior implementación.

Finalmente, el profesor Scriven presenta el enfoque de los resultados del aprendizaje (McKeachie, 1987; Hanushek, 2005), el cual debería considerarse como el enfoque adecuado ya que se debería evaluar a los profesores según lo que sus estudiantes aprenden; sin embargo, este enfoque aunque es el más deseable, ha presentado inconvenientes en todas sus versiones: es el mismo profesor quien enseña y evalúa a sus estudiantes de acuerdo a su propio punto de vista sobre la materia, es costosa su implementación e insuficiente cuando se trata de pruebas estandarizadas.

Por otro lado y dada la complejidad de la actividad docente, algunos autores promueven el uso de múltiples enfoques para comprender la docencia desde varias perspectivas (O'Hanlon & Mortensen, 1980). Se promueve la evaluación de la docencia desde un enfoque integral en el que se incluyan metas de la enseñanza, indicadores de desempeño, las opciones de crecimiento continuo y el alcance de ciertos estándares mínimos (Johnson & Ryan, 2000). Así mismo, se plantea la evaluación desde un enfoque holístico que incluya los cuatro elementos que se tienen en cuenta para estos procesos: profesor, enseñanza, estudiante y aprendizaje (Braskamp, 2000), mientras que otros apuestan por evaluar la docencia desde el desempeño de los estudiantes, o desde el enfoque de la revisión por pares. También en la literatura desde el año 2000 hacia adelante se vienen pensando enfoques para evaluar la docencia que tienen en cuenta otros elementos que han empezando a ser parte de los procesos educativos, tales como la docencia que enseña a través de la tecnología (Bass, 2000) o la evaluación de la docencia por competencias (Rueda, 2009).

Estos enfoques sobre la evaluación de la docencia en la universidad y los propósitos que cada uno persigue, aunque interesantes en la medida en que buscan abordar la complejidad de la tarea docente, presentan en sí mismos el desafío que se ha mencionado en los acápites anteriores: la falta de acuerdo sobre lo que significa la calidad de la docencia en la universidad y la falta de acuerdo respecto a los propósitos o el propósito que la evaluación de la docencia debería atender.

## Instrumentos

La exploración teórica sobre la evaluación de la docencia también indicó que un buen número de estudios han sido enfocados hacia el diseño, implementación y promoción de instrumentos de valoración del desempeño docente (Theall & Franklin, 2000). Por ejemplo, las fichas de observación (Stake & Cisneros-Cohernour, 2000), el portafolio (Meeus, Van Petegem, & Engels, 2009) o los cuestionarios de evaluación de la enseñanza (Spooren, Brockx & Mortelmans, 2013). Sin embargo, estos instrumentos en su gran mayoría carecen de explicación respecto a lo que significa ser “un buen docente” o ser “un docente de calidad”. La lectura de estos instrumentos da una idea sobre la calidad de un cierto tipo de profesor; no obstante, esta no se suele hacer explícita y tal vez en muchas ocasiones no se es consciente de ella, probablemente por asumir la cultura de la naturalidad de la enseñanza, bajo la creencia de que si alguien sabe algo, lo sabe enseñar. Asumir esto sobre el trabajo del profesor pareciera entonces ir de la mano de la

naturalidad de evaluar qué es lo que enseña el profesor.

Sumado a lo anterior, los instrumentos en su mayoría presentan problemas de tipo técnico en cuanto a su diseño, implementación, validez, confiabilidad e interpretación de la información que en ellos se captura (Spooren, Brockx & Mortelmans, 2013).

## Desafíos de la evaluación de la docencia

En los apartados anteriores se han mencionado de manera sucinta los principales desafíos relacionados con la evaluación de la docencia en educación superior en términos de concepciones, propósitos, enfoques e instrumentos. Sin embargo, estos desafíos conservan cuatro aspectos transversales que serán ampliados a lo largo de esta sección.

### Complejidad de la actividad docente

Stake, Contreras, & Arbesú (2011) describen la universidad como una organización compleja, conformada por sectores parcialmente autónomos y cuyos docentes tienen la oportunidad de gozar de cierta libertad en su trabajo. Así mismo, refieren que es un espacio en el que es posible encontrar diferentes culturas, diferentes grupos de académicos, diferentes estudiantes y por ende diferentes prácticas de evaluación.

En ese sentido, evaluar la calidad en la universidad juega un papel relevante y se constituye en una “responsabilidad compartida” (p. 2) entre los diferentes grupos de actores que conforman la comunidad educativa. La evaluación de la docencia por su parte es una actividad que no es ajena a la complejidad de la universidad, se concibe “la docencia como una actividad humana compleja” (p. 6) que integra elementos contextuales, particulares, afectivos, cognitivos, y siempre tiene en consideración las experiencias del pasado (Entwistle, N., Skinner, D., Entwistle, D., & Orr, S., 2000).

Como actividad humana la docencia es susceptible de mejora aunque la búsqueda de la calidad en la educación sea tan difícil como compleja la naturaleza del fenómeno educativo; no obstante, “insistir en la calidad de la educación es una forma de mostrar que es susceptible de mejora permanente, la cual incluye, entre otras dimensiones, su adaptación a las exigencias de los tiempos y lugares en que se aplica” (Sarramona, 2004, p. 10).

### La falta de consenso frente a lo que significa ser un docente de calidad en la universidad

Uno de los principales problemas que enfrenta el campo de la evaluación de la docencia radica en el hecho de no tener claridad respecto a lo que significa ser un docente de calidad en la universidad. Esta concepción usualmente se encuentra relacionada con el tipo de preparación que reciben los profesores en la universidad, Knapper (2010, citado por Scott & Scott, s.f.) afirma que dicha formación generalmente está orientada hacia el desarrollo de actividades de investigación mientras que la preparación para la enseñanza es limitada.

En consecuencia, el profesorado se encuentra en desventaja respecto a cómo desempeñar su tarea y acude a sus propias experiencias de aprendizaje o a conservar algunos rasgos particulares de las prácticas de enseñanza de los profesores que mayor



impacto tuvieron en su formación. En consecuencia, la calidad de la docencia o por lo menos “un intento de conceptualización acerca de lo que es la buena enseñanza es bastante variable y con frecuencia asociado a la disciplina” (p. 1).

### **Limitar la responsabilidad del docente**

Fenstermacher y Richardson (2000) afirman que en la simplicidad de concebir la relación enseñanza-aprendizaje como una relación causa-efecto en la que “se presume que el mejoramiento de la enseñanza es un elemento clave para el mejoramiento del aprendizaje” (p. 10) se dejan de lado otras condiciones tales como pobreza, diferencias culturales, oportunidades de tiempo, infraestructura, recursos, etc., que alcanzan estrecha relación con las cuatro condiciones reconocidas desde la literatura para que el aprendizaje pueda darse en cualquier nivel de escolaridad: voluntad y esfuerzo por parte del alumno manifestado en su deseo de querer aprender, apoyo social (comunidad, familia, compañeros, entre otros), oportunidades para el logro del aprendizaje manifiestas en recursos humanos, de infraestructura y de tiempo, y la enseñanza de calidad; siendo esta última la única condición que toca directamente la actividad del docente.

En otro sentido, la actividad y responsabilidad del docente también puede “verse limitada a la adquisición de conocimientos por parte del estudiante” (Fenstermacher y Richardson, 2000, p. 10). Esta visión es criticada aquí y resulta problemática en la medida que centra la calidad de la docencia solamente en los resultados, es decir, la restringe a efectividad quitándole al profesor gran parte de su responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Generar unas condiciones en el ambiente para promover el aprendizaje es parte central de la definición de calidad propuesta en este texto y de la cual parte el sistema de evaluación de la docencia que aquí se propone.

### **La proliferación de instrumentos y criterios de evaluación de un docente de calidad**

Otro de los aspectos transversales y problemáticos en relación con la evaluación de la docencia lo constituye la proliferación de instrumentos y criterios de evaluación que dan por sentado lo que es un docente de calidad sin explicación alguna y que aluden a aspectos afectivos, cognitivos, o del enfoque de enseñanza; sin embargo, la revisión de la literatura permite aducir que estos criterios se materializan en el surgimiento de perspectivas de “buena enseñanza” que tienen la pretensión de capturar la orientación propia del docente hacia la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, Pratt (2002) en su trabajo presenta algunas de estas perspectivas: transmisión, desarrollo, formación profesional, consolidación y reforma social. A su vez, Entwistle et al (2000) proponen dos grandes perspectivas de enseñanza: una centrada en el profesor y orientada hacia el contenido y otra centrada en el estudiante y orientada hacia el aprendizaje.

Teniendo como eje de análisis la definición de calidad de la docencia que refiere tanto a sus resultados en términos de aprendizaje (qué logró) como a las condiciones del proceso educativo que permitió la consecución de esos resultados (cómo lo logró), a continuación se presenta un breve esbozo por lo que ha sido la revisión de la literatura respecto a los criterios utilizados para evaluar la docencia en educación superior a través de diferentes instrumentos de evaluación. Esto con el fin de dar un panorama de los mismos y posteriormente centrarnos en describir aquellos criterios que serán adoptados y tenidos en cuenta conforme a la definición de calidad de la docencia que enunciamos

anteriormente y en el sistema de evaluación que se propone en el presente texto.

## Factores asociados a la docencia de calidad

Nancy Chism (2004) presenta diferentes investigaciones que han abordado el tema de las características específicas de la enseñanza [de calidad] en educación superior. Para esta autora estas caracterizaciones han surgido desde el análisis cuidadoso de siete tipos de insumo: las entrevistas y observaciones realizadas a los profesores que son considerados como “excelentes”, la realización de análisis de contenido a las cartas de recomendación utilizadas para hacer reconocimientos a los docentes, una revisión a las encuestas o entrevistas de opinión que suelen contestar los estudiantes, análisis de factores a las puntuaciones de los estudiantes sobre la enseñanza, los estudios experimentales donde se busca relacionar ciertas características particulares de la enseñanza con el aprendizaje de los estudiantes, la revisión de la literatura, la opinión de expertos y el desarrollo de argumentos conceptuales.

Una revisión transversal de estos estudios permite hallar puntos de encuentro y desencuentro entre un insumo y otro frente a los factores que describen lo que significa ser un buen docente en educación superior. La variabilidad entre lo que se entiende por cada criterio, o lo que uno y otro autor proponen frente a este asunto es amplia; sin embargo, existen autores que han aportado al debate a este respecto: Marczely, Scriven y Shalock (citados en Murillo, 2006) y Stake et al. (2011) se encuentran entre los autores más citados en este campo.

Así mismo, una revisión cuidadosa de cada una de las propuestas que los autores anteriormente mencionados presentan en términos de criterios para evaluar la docencia, a la luz de la definición de calidad que se adoptó, permitió la elección de las propuestas de Marczely (1992) y Stake et al. (2011). Estas propuestas definen y abarcan ampliamente las diferentes dimensiones que describen la docencia en educación superior organizadas en una lista de factores que cada uno presenta. De igual modo, en estas propuestas fue posible establecer una correspondencia entre las primeras cinco dimensiones a las que se hace alusión. En la tabla 1 se presentan las propuestas mencionadas y la correspondencia que fue posible establecer entre ellas:

Marczely (1992)	Stake (2011)
1. Rasgos o factores	1. Personalidad
2. Habilidades	2. Competencia docente
3. Conductas manifiestas en el aula	3. Desempeño docente
4. Desarrollo de tareas	4. Deberes
5. Resultados de los estudiantes	5. Puntajes de estudiantes
6. Profesionalización	
	6. Interpretación del currículo
	7. Trabajo en equipo

**Tabla 1.** Factores asociados a la docencia de calidad

Ahora, con esta aproximación teórica a los factores de docencia de calidad, el trabajo de revisión en su siguiente etapa estuvo orientado a redefinir y reagrupar estos aspectos: una lectura crítica de los mismos y varios ejercicios entre un grupo de pares tuvo como finalidad determinar qué se estaba entendiendo en cada caso por cada uno de los factores, como resultado se encontró que entre estos y sus definiciones había

elementos comunes que de algún modo impedían su distinción. Por ejemplo, en algunos de los ítems era difícil hacer la distinción entre competencias docentes, desempeño del profesor, habilidades o cumplimiento de deberes.

Como consecuencia del ejercicio anterior y con apoyo en la revisión de la literatura respecto a lo que la pedagogía contemporánea ha mostrado funciona en las prácticas de enseñanza, se reconstruyó una lista de factores con sus respectivas definiciones. Adicionalmente este nuevo listado de docencia de calidad fue dividido en dos dimensiones: el profesor en relación con el curso que enseña y el profesor en relación con el programa de estudios.

Algunos de los ejemplos mencionados dentro de los factores de docencia de calidad refieren aspectos como el dominio de la materia de enseñanza, las condiciones que determinan el diseño de las experiencias de aprendizaje, la interacción con los estudiantes y la gestión del curso o las tareas de administración del mismo. Estos se han incluido dado que:

existe una relación directa entre la eficacia de un profesor que lleva a cabo este tipo de tareas y la calidad de la experiencia de aprendizaje del estudiante. Si el profesor los tiene en cuenta, los estudiantes tendrán una buena experiencia de aprendizaje. Por el contrario, si el profesor descuida alguno de ellos, la calidad de la experiencia de aprendizaje declinará (Fink, 2008 citado en Murphy, MacLaren & Flynn, 2009, p. 226).

Por otro lado, uno de los principios orientadores de una propuesta para evaluar la calidad de la docencia debe tener en cuenta la elección de un marco de referencia común que sirva de base para el diseño de procesos de evaluación de la docencia en cuanto a los aspectos que la universidad considere como los más importantes en concordancia con su visión de educación y sus políticas (Spooren, Brockx, Mortelmans, 2013). Al respecto, Fox y Hackerman (2002) manifiestan estar a favor de establecer un grupo institucional que formule una lista de características con un marco de referencia común que sirva de base para el diseño de procesos de evaluación de la docencia. Adicionalmente Spooren et al mencionan dos condiciones importantes para que esto se dé: primero, la institución debe decidir cuáles son los aspectos más importantes, acorde a su visión y política educativa que le permitan desarrollar un proceso de evaluación consistente con sus preferencias. Segundo, tener en cuenta que todos los involucrados (administradores, profesores y estudiantes) estén involucrados en la definición de estas características.

Como producto de las anteriores consideraciones, la definición de calidad adoptada y el proceso de revisión de la literatura se han definido los siguientes criterios para evaluar la calidad de la docencia en educación superior universitaria:

## **Dimensión I: El profesor y el curso que enseña**

### *Desempeño del profesor en el aula*

Se evalúa al profesor en relación con los comportamientos o acciones que él realiza y que pueden ser verificables en el aula (Marczely, 1992). En ese sentido, el juicio que se hace del profesor está basado en unas conductas deseables a la luz de la pedagogía contemporánea. Entre los ejemplos destacados encontramos:

- Dar a conocer a sus estudiantes los propósitos del curso y las maneras de alcanzarlos. (Feldman, 1997; Ginns et al. 2007 citados en Spooren et al. 2013)

- Verificar la comprensión de sus estudiantes (Ebro, 1977 citado en Spooren et al. 2013; Biggs, 1999).
- Proveer explicaciones claras (habilidades de comunicación) (Ebro, 1977; Murray, 1987; Centra; 1993; Braskamp & Ory, 1994; Cashin, 1995; Feldman, 1997; Pozo-Munoz, Reboloso-Pacheco & Fernandez-Ramirez, 2000; Pan et al, 2009 citados en Spooren et al. 2013).
- Tener dominio del tema (Fink's 2008 citado en Murphy, MacLaren & Flynn, 2009)
- Dar retroalimentación formativa a sus estudiantes cuyo énfasis está en las oportunidades de mejorar y en dar a todos la oportunidad de conseguir los mejores estándares y calificaciones (Feldman, 1997; Shulman, 1986 citado en Fox & Hackerman, 2003; Bain, 2007; Kember & Leung, 2008).
- Preocuparse por el aprendizaje de los estudiantes (Feldman, 1997; Bain, 2007).

### *Relación estudiante – profesor*

Se evalúa al profesor por algunas características presentes en la relación que él establece con sus estudiantes y que contribuyen a crear un clima de aula que es más propicio para aprender (Kember & Leung, 2008; Jennings & Greenberg, 2009). Por ejemplo:

- Empatía (Stake et al. 2011)
- Justicia (Feldman, 1997)
- Amabilidad y calidez (Ebro, 1977; Barth, 2008 citado en Spooren et al, 2013)
- Entusiasmo por el tema que enseña (Feldman, 1997; Bain, 2007; Marsh et al. 2009 citado en Spooren et al. 2013)

### *Resultados de los estudiantes*

El concepto de efectividad docente está en estrecha relación con el aprendizaje de los estudiantes, así pues un docente será efectivo en la medida en que sus estudiantes logran verdaderos aprendizajes (Hanushek, 2005). Este criterio está asociado con rastrear el aprendizaje que obtuvieron los estudiantes a su paso por un curso. Clayson (2009, citado en Spooren et al. 2013) presenta cinco alternativas para esto:

- El uso del promedio de la clase (en lugar de promedios individuales).
- Exámenes comunes donde existan cursos con varias secciones.
- Hacer pre-test y post-test
- Monitorear el desempeño del estudiante en las clases que cuentan con prerrequisito.
- Uso de exámenes estandarizados.

## **Dimensión II: El profesor y el programa de estudios**

### *Alineación curricular*

Se refiere a dar vida a los principios que la Universidad plasma en su misión, en el perfil del egresado, y a los objetivos del programa de estudios. Al respecto, se espera que el

profesor tenga claras tres dimensiones:

- Coherencia entre los propósitos del profesor a través de su programa, la enseñanza y la evaluación en el desarrollo del curso (Palomba & Banta, 2001).
- Coherencia entre el curso propuesto por el profesor y el programa al cual pertenece
- Coherencia entre el curso propuesto por el profesor y la visión educativa de la Universidad (Spooren et al. 2013).

### *Profesionalización de la docencia*

Corresponde a las acciones que el profesor realiza para fomentar la mejora como docente en su propio campo disciplinar.

- El profesor realiza una autoevaluación a la luz de metas de mejoramiento
- El profesor realiza reflexión sobre su práctica.
- Asistencia del profesor a cursos de actualización.
- Asistencia a módulos de formación docente.

### *Participación del profesor en el departamento*

Participación del profesor como miembro de la comunidad académica del departamento al cual pertenece en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje (Fox & Hackerman, 2003). Entre las acciones que podrían ser parte de este criterio se sugiere.

- “Aquellos profesores que estén más familiarizados con los desarrollos en la disciplina pueden liderar revisiones de tipo curricular en el departamento” (Fox & Hackerman, 2002, p. 6).
- la manera en la que el profesor contribuye a la buena docencia en el departamento a través de la comunicación de sus propias experiencias.
- Empezar investigación en educación que vincule las estrategias de enseñanza de manera causal con el aprendizaje de los estudiantes (Fox & Hackerman, 2002, p. 7).
- La producción de materiales
- Innovación educativa

## **A manera de conclusión: orientaciones para la construcción de un sistema de evaluación de la docencia universitaria**

La reflexión en torno a la evaluación puesta al servicio de la calidad de la docencia universitaria, para este caso particular, posibilitó la identificación de algunos principios subyacentes que permiten la construcción del sistema integral de evaluación de la docencia que aquí se propone. Al respecto, este sistema de evaluación se basa en una definición de calidad de la docencia que refiere tanto a sus resultados en términos de

aprendizaje (qué logró) como a las condiciones o el proceso educativo que permitió la consecución de esos resultados (cómo lo logró).

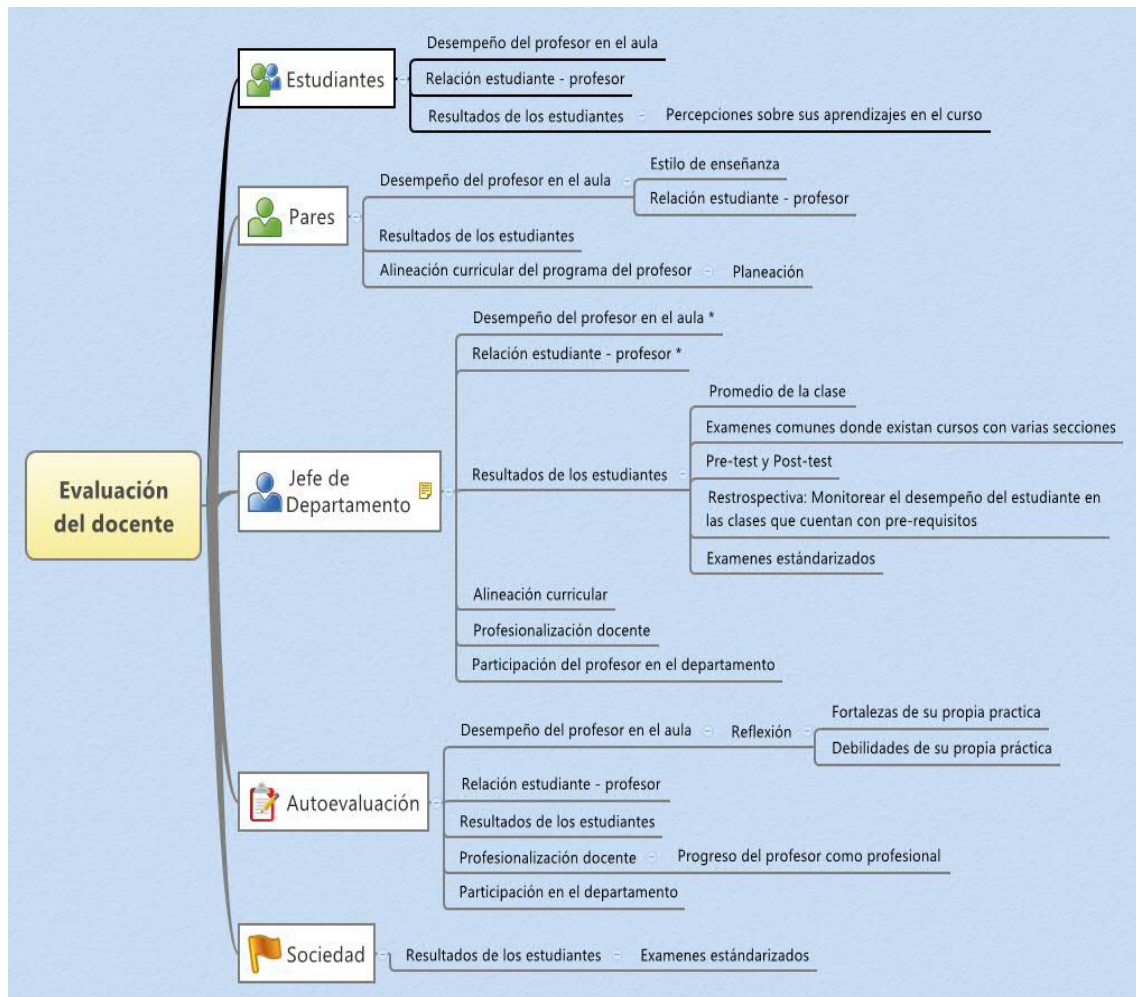
Así mismo, y teniendo en cuenta los enfoques vistos para evaluar la docencia se hace necesario tener en cuenta a cada uno de los grupos de actores con los que el docente se relaciona en el ejercicio de su actividad profesional y el tipo de información que es legítimo que cada uno de ellos dé. Para ello se ha retomado el esquema de la evaluación 360º utilizada en el área de administración, “que permite que un empleado sea evaluado por su entorno: jefe, pares y subordinados” (Alles, 2006, p. 145). Este esquema brinda un cuadro mucho más “rico, completo y relevante del desempeño de una persona” y genera actitudes mucho más productivas no solo en el desarrollo del sujeto evaluado sino en el equipo en general. Sin embargo, la revisión de la literatura respecto a la forma en la que se diseña e implementa la evaluación 360º no responde del todo al problema abordado aquí. Aunque este tipo de evaluación tiene en cuenta la percepción de los diferentes involucrados –para el caso particular de la actividad docente, cada uno de los actores hace una valoración de todos los aspectos a evaluar, lo que lleva a descuidar el tipo de información que recibiría de las fuentes, pues según la propuesta no todos los actores relacionados con la actividad del profesor pueden dar información legítima respecto a la efectividad del mismo. En consecuencia, de la evaluación 360º se conserva solamente su esquema en la forma más general (Ver figura 1).

Este tipo de evaluación de la docencia que se propone llevar a cabo a través del sistema, se preocupa adicionalmente por la equidad, como factor de la calidad, en ese sentido, aunque tiene un carácter general, permite atender la diferencia individual (Sarramona, 2003, p. 38) y la diversidad de los profesores en relación con su estilo de enseñanza, la forma en la que orientan la docencia, su personalidad, etc.

Por otro lado, el sistema que se plantea se caracteriza por ser riguroso, confiable pero a la vez flexible y abierto a las particularidades de los distintos contextos y a las distintas necesidades de los profesores. La equidad del sistema requiere la aplicación de principios de “flexibilidad metodológica y organizativa” (Sarramona, 2003, p. 42). Del mismo modo que no se busca estandarizar la docencia, este sistema puede ser adaptado a diferentes contextos y, siguiendo un principio de equidad que permita “la atención especial a los sujetos que más lo necesitan” (Sarramona, 2003, p. 11), debería prever que de él se deriven procesos de acompañamiento pedagógico para los docentes con bajo desempeño.

Este sistema busca dar vida a los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación que tan a menudo se quedan solamente en la intención; por eso como pieza importante del mismo, la voz del profesor evaluado es tenida en cuenta y es considerada un insumo clave que puede dar información sobre su propia perspectiva de lo que hace y del valor agregado que ofrece, un instrumento útil aquí podría ser el portafolio docente. Del mismo modo, este sistema de evaluación de la docencia tiene en cuenta procesos de co-evaluación, los pares por ejemplo podrían brindar información sobre el desempeño del profesor, así como de los aprendizajes esperados de los estudiantes; el jefe o director del departamento por su parte puede brindar información acerca del aporte del profesor a la comunidad académica y así mismo tiene la potestad de nutrir la valoración que hará del docente revisando otras fuentes de información (planeación, resultados de las encuestas de estudiantes, conversaciones con los pares) y a los estudiantes quienes desde su perspectiva pueden dar información respecto del desempeño del profesor en el aula. La figura 1 ilustra esto.

Ser claros y cuidadosos con respecto a las afirmaciones que se formulan sobre lo que es la calidad de la docencia y actuar en consecuencia de esas formulaciones desarrollando sistemas integrales que aborden de manera comprensiva la complejidad y multidimensionalidad de la labor docente, puede contribuir en sacar del estancamiento este tema que tanto afecta la calidad de la educación que reciben los estudiantes dentro de un sistema educativo y la calidad de la enseñanza que imparten sus docentes. Una sugerencia importante aquí sería la conformación de comunidades dedicadas en las diferentes instituciones al trabajo sobre este tema en diferentes vertientes. La concepción sobre calidad de la docencia según el contexto, los propósitos que busca atender, el papel de los diferentes interesados en relación con la actividad docente, la forma en la que se captura la información, las vías de interpretación de la misma y las decisiones que se han de tomar con dicha información, son algunos de los aspectos que podrían nutrir y materializarse en estas conversaciones.



Fuente: Elaboración propia

**Figura 1.** Fuentes de información del sistema de evaluación de la docencia.

## Referencias bibliográficas

- Alles, M. A. (2002). *Desempeño por competencias: evaluación de 360o*. Ediciones Granica SA.
- Astin, A. W. (1991). *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation*. New York: American Council on Education.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universitat de València.
- Bass, R. J. (2000). Technology, evaluation, and the visibility of teaching and learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 2000(83), 35-50.
- Biggs, J. (1999). *Calidad del aprendizaje universitario*. (3ra Ed.). Madrid, España: Narcea S.A. Ediciones.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, N.J.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Braskamp, L. A. (2000). Toward a more holistic approach to assessing faculty as teachers. *New directions for teaching and learning*, 2000(83), 19-33.
- Buller, J. L. (2013). *Best practices in faculty evaluation: a practical guide for academic leaders*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass
- Chism, N. V. N. (2004). Characteristics of effective teaching in higher education: Between definitional despair and certainty. *Journal on Excellence in College Teaching*, 15 (3), 5-36.
- Entwistle, N., Skinner, D., Entwistle, D., & Orr, S. (2000). Conceptions and beliefs about "good teaching": An integration of contrasting research areas. *Higher Education Research and Development*, 19(1), 5-26.
- Feldman, K. A. (1997). Identifying exemplary teachers and teaching: Evidence from student ratings. In R. P. Perry and J. C. Smart (Eds.), *Effective teaching in higher education: Research and Practice* (pp. 368-395). NY: Agathon Press.
- Felten, P. (2013). Principles of good practice in SoTL. *Teaching and Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 1(1), 121-125.
- Fenstermacher, G., & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *The Teachers College Record*, 107(1), 186-213.
- Fox, M. A. & Hackerman, N. (Eds). (2002). *Evaluating and improving undergraduate teaching in science, technology, engineering, and mathematics*. National Academies Press.
- Hanushek, E. A. (2005). *Economic outcomes and school quality* (Education Policy Series, Volume 4). Paris: International Institute for Educational Planning.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- Johnson, T. D., & Ryan, K. E. (2000). A comprehensive approach to the evaluation of college teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 2000(83), 109-123.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7, 255± 275.



- Kember, D. (1998). Teaching beliefs and their impact on students' approach to learning. In B. DART & G. BOULTON-LEWIS (Eds.), *Teaching and learning in higher education* (pp. 1± 25). Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Kember, D. & Leung, D. (2008). Establishing the validity and reliability of course evaluation questionnaires. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33:4, 341-353.
- Marczely, B. (1992). Teacher evaluation: research versus practice. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5(3), 279-290.
- McKeachie, W. J. (1987). Instructional evaluation: Current issues and possible improvements. *The Journal of Higher Education*, 58(3), 344-350.
- Meeus, W., Van Petegem, P., & Engels, N. (2009). Validity and reliability of portfolio assessment in pre-service teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(4), 401-413. doi: 10.1080/02602930802062659
- Murillo, F. J. (2007). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa. Santiago: OREALC/UNESCO
- Murphy, T., MacLaren, I., & Flynn, S. (2009). Toward a summative system for the assessment of teaching quality in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 226-236.
- O'Hanlon, J., & Mortensen, L. (1980). Making Teacher Evaluation Work. *The Journal of Higher Education*, 51(6), 664-672.
- Ory, J. C. (2000). Teaching Evaluation: Past, Present, and Future. *New Directions for Teaching and Learning*, 2000(83), 13-18. doi: 10.1002/tl.8302
- Palomba, C. A. & Banta, T. W. (2001). *Assessing student competence in accredited disciplines: pionnering approaches to assessment in higher education* (1st Ed.). Canada: Stylus Publishing.
- Pratt, D. D. (2002). Good teaching: One size fits all? *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2002(93), 5-16.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience of higher education*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Prosser, M., Trigwell, K. & Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4, 217± 232.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2), 1-16.
- Samuelowicz, K. (1999). Academics' educational beliefs and teaching practices. Unpublished doctoral dissertation, Faculty of Education, Grif® th University, Australia.
- Samuelowicz, K. & Bain, J.D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24, 93± 111.
- Sarramona, J. (2003). Los indicadores de la calidad de la educación. In Trabajo presentado no IX Congresso Interuniversitario de Teoria de la Educación, San Sebastián.

- Scott, D. E., & Scott, S. (s.f). *Effective University Teaching and Learning*.
- Shulman, L. S. (2004). *Teaching as community property: Essays on higher education*. P. Hutchings (Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Spooren, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2013). On the Validity of Student Evaluation of Teaching The State of the Art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598-642.
- Stake, R. E., & Cisneros-Cohernour, E. J. (2000). Situational Evaluation of Teaching on Campus. *New Directions for Teaching and Learning*, 2000(83), 51-72.
- Stake, R. E., Contreras P., G., & Arbesú, I. (2011). *Evaluando la calidad de la Universidad, particularmente su Docencia*. Paper presented at the III Coloquio Internacional de la RIIED, Bogotá.
- Theall, M., & Franklin, J. (2000). Creating Responsive Student Ratings Systems to Improve Evaluation Practice. *New Directions for Teaching and Learning*, 2000(83), 95-107.
- Uniandes (Producer). (2011). 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 [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)

Artículo concluido el 28 de Abril de 2014

Ramírez, M. I. y Montoya, J. (2014). La evaluación de la docencia en educación superior universitaria: Una revisión de la literatura. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a *Equidad y Calidad en la Docencia Universitaria: Perspectivas Internacionales*, 12 (2), 77-95.

Publicado en <http://www.red-u.net>

### **María Isabel Ramírez Garzón**

**Universidad de los Andes  
Centro de Investigación y Formación en Educación  
CIFE**

**Mail: [mi.ramirez78@uniandes.edu.co](mailto:mi.ramirez78@uniandes.edu.co)**



Licenciada en matemáticas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá, Colombia y Magíster en Educación de la Universidad de los Andes, Colombia. Actualmente es estudiante y asistente graduada del Doctorado en Educación del CIFE de la misma universidad y asiste el curso de La evaluación en la educación de la Maestría en educación. Cuenta con experiencia en la enseñanza de las matemáticas escolares y diseño de proyectos de aula para la clase de matemáticas en educación básica. Así mismo, ha trabajado con algunas experiencias de investigación en educación, en evaluación de programas educativos y en la realización de sistematizaciones de experiencias. Sus principales temas de interés son la evaluación de la calidad de la docencia universitaria, la evaluación de programas educativos y la evaluación del aprendizaje.

### **Juny Montoya Vargas**

**Universidad de los Andes  
Centro de Investigación y Formación en Educación  
CIFE**

**Mail: [jmontoya@uniandes.edu.co](mailto:jmontoya@uniandes.edu.co)**



Abogada y doctora en educación de la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign (becaria Fulbright). Actualmente es Directora del Centro Ética Aplicada de la Universidad de Los Andes. Durante los últimos ocho años se desempeñó como Directora del Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE) de la misma universidad. Como profesora de Derecho por más de 15 años, lideró innovaciones educativas tales como la implementación del aprendizaje basado en problemas para la enseñanza del Derecho en Uniandes.. Es profesora asociada, e imparte cursos de postgrado en Pedagogía y Currículo, Métodos Cualitativos de Investigación, Evaluación de Programas y Ética Profesional. Es miembro de la Asociación Americana de Evaluación, de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación Docente (RIIED) y del Consejo Editorial de la Revista Educational Action Research (EAR). Dirige el grupo “investigación educación y evaluación en las disciplinas”, reconocido y clasificado en categoría B por Colciencias.