

**CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EVALUACIÓN DEL DOCENTE
UNIVERSITARIO, UNA APROXIMACIÓN A SUS DIMENSIONES Y MODELOS**

***QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR: AVALIAÇÃO DO PROFESSOR
UNIVERSITÁRIO, UMA ABORDAGEM PARA SUAS DIMENSÕES E MODELOS***

***QUALITY OF HIGHER EDUCATION: EVALUATION OF THE UNIVERSITY
PROFESSOR, AN APPROACH TO ITS DIMENSIONS AND MODELS***

Lina María OSORIO VALDÉS¹

RESUMEN: La evaluación del docente universitario es un tema en el que cada vez hay mayor atención, dada su relación con los resultados de aprendizaje de los estudiantes y la calidad de los programas y universidades. No existe un único modelo de evaluación docente, pues este dependerá de la perspectiva desde la que se quiera realizar este ejercicio. Este artículo presenta una revisión de la literatura sobre la evaluación docente en aspectos como el propósito de la evaluación docente, los actores que participan, los tipos de evaluación y algunos modelos de países y universidades.

PALABRAS CLAVE: Evaluación docente. Propósito de la evaluación docente. Criterios de evaluación docente. Modelos de evaluación docente.

RESUMO: *A avaliação do professor universitário é uma questão em que há atenção crescente, dada a sua relação com os resultados da aprendizagem dos alunos e a qualidade dos programas e universidades. Não existe um modelo único de avaliação de professores, pois isso dependerá da perspectiva da qual esse exercício será realizado. Este artigo apresenta uma revisão da literatura sobre avaliação de professores em aspectos como o objetivo da avaliação, os atores envolvidos, os tipos de avaliação e alguns modelos de países e universidades.*

PALAVRAS-CHAVE: *Avaliação do professor. Finalidade da avaliação do professor. Critérios de avaliação do professor. Modelos de avaliação do professor.*

ABSTRACT: *The evaluation of the university teacher is an issue in which there is increasing attention, given its relationship with the learning outcomes of students and the quality of programs and universities. There is no single model for teacher evaluation, as this will depend on the perspective from which this exercise will be carried out. This article presents a review of the literature on teacher evaluation in aspects such as the purpose of teacher evaluation, the actors involved, the types of evaluation and some models of countries and universities.*

¹ Universidad Autónoma de Bucaramanga – (UNAB), Bucaramanga – Santander – Colombia. Coordinadora de Posgrados Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2305-9630>. E-mail: losorio3@unab.edu.co

KEYWORDS: *Teacher evaluation. Purpose of teacher evaluation. Criteria of teacher evaluation. Models of teacher evaluation.*

Introducción

La evaluación se convierte en una tarea permanente presente en todos los ámbitos, inherente y relacionada con la calidad de la educación. Es posible evaluar de diferentes maneras y momentos a todos y cada uno de los actores de un proceso de enseñanza y aprendizaje. Es precisamente el creciente interés alrededor de este tema, el que ha traído consigo el diseño de sistemas de evaluación tan diversos como cada país, región y universidad, con un objetivo común: dar cuenta de una parte, de un actor o inclusive de todo el proceso de formación; lo cual dependerá de la perspectiva evaluativa que se tenga. Por tanto, la evaluación es un excelente mecanismo para obtener y difundir información rigurosa, contrastada y equilibrada (TIANA; SANTÁNGELO, 1994), sobre los estudiantes, los programas, los docentes, los servicios y las instituciones, por nombrar algunos.

Esta revisión de la literatura se concentra en la evaluación de la docencia en el nivel universitario y corresponde a un ejercicio de búsqueda, revisión y análisis de estudios conceptuales y teóricos, así como de artículos empíricos publicados en los últimos diez años. Dada la multiplicidad de información relacionada con lo que se entiende por evaluación de la docencia y calidad de la docencia, este ejercicio se concentra en la revisión de aspectos relacionados con el propósito de la evaluación docente, los actores que participan, los tipos de evaluación y algunos modelos de países y universidades.

Propósito, tipos, criterios y actores que participan en el proceso de evaluación docente

Es difícil intentar determinar cuáles son esos aspectos que se tienen en cuenta para definir a un buen docente o aun docente de calidad, por lo que es posible encontrar multiplicidad de enfoques, definiciones, criterios y dimensiones, así como una falta de acuerdo frente a los mismos, tal y como lo manifiestan Ramírez y Montoya (2014) existe una “falta de acuerdo respecto a lo que docencia exitosa significa” (p. 79) identificando tres tendencias fuertes al momento de realizar la evaluación de la calidad docente: la que está vinculada a un docente y un estilo de clase; la que revisa que el profesor haga lo que la universidad dice que haga y la que busca evidenciar que el docente logre que sus estudiantes aprendan.

Otros autores han trabajado alrededor del deber ser de la evaluación docente a nivel universitario, la cual tendría que responder a una representación precisa del desempeño docente (ORY, 2002). Shulman (1986) como se citó Stake y Cisneros-Cohernour (2000); Ory (2002) y Ramírez y Montoya (2014), sugieren que la evaluación docente tenga en cuenta aspectos como: metas institucionales, ambiente de aula, administración, contenido curricular, logros de los estudiantes, retroalimentación e impacto. Es decir, la evaluación de la docencia vista como un proceso de mejora interna para el docente y para la organización, más allá de un ejercicio de medición de calidad.

Otro de los aspectos que sobre la evaluación de la docencia es posible identificar es el relacionado con el propósito de esta. Entre otros, están los identificados por Ory (2002) que son: atender a las necesidades de los estudiantes y las de corte administrativo, mejorar la educación y rendir cuentas. Sobre este mismo tema Stake y Cisneros-Cohernour (2000) como se citó en Ramírez y Montoya (2014) hablan sobre cómo la finalidad del ejercicio de evaluación de la docencia es la de “brindar información sobre el mérito y sobre lo que se debería mejorar, ayudar a la selección de personal 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” (p. 81)

Para el caso de quienes participan en el proceso de evaluar al docente, Dressel (1971) como se citó en Stake, Contreras y Arbesú (2010) hace referencia a cómo la evaluación de la calidad en general es una responsabilidad compartida, en la que deben participar todos los interesados: directivos, administrativos, estudiantes, docentes y la sociedad, pues cada uno de ellos evalúa de manera permanente, aunque a veces invisible por la complejidad e informalidad del proceso, en algunas ocasiones. Evaluar es un proceso normal y la mayor parte sucede de forma informal e involuntaria, independientemente de quién la realice (STAKE; CISNEROS-COHERNOUR, 2000); en el caso de la actividad docente, si bien se evalúa para mejorar la calidad, el ejercicio también ofrece la posibilidad de ver el trabajo docente como algo parcial y reparar las posibles fallas (LEHMAN, 1975 *apud* STAKE *et al.*, 2010).

En cuanto a los tipos de evaluación, es posible hablar de la evaluación formal cuando es planificada, rutinaria, con criterios preestablecidos y registrada. Informal, realizada a partir de las percepciones y experiencias de quienes participan y observan procesos educativos. También está la evaluación sumativa que asigna un valor que permite comprender la calidad de lo que se está evaluando; y la formativa, que considera el objeto evaluado como algo cambiante. La evaluación de la docencia implica el uso de métodos formales e informales, pues la

combinación de las dos formas permite afinar la identificación de logros y problemas, así la de las evaluaciones sumativas y formativas puesto que ofrecen diferentes criterios, informantes e instrumentos (STAKE *et al.*, 2010).

Con relación a los criterios que se tienen en cuenta para llevar a cabo la evaluación son diversos. La revisión documental de las diferentes propuestas sobre evaluación de la calidad de la docencia, ofrecen puntos de encuentro y desencuentro, así como frente al propósito de esta y los instrumentos utilizados. Ramírez y Montoya (2014) realizan una recopilación de las dimensiones, criterios o factores sugeridos por dos de los autores más consultados sobre el tema: Marczely (1992) y Stake (2011) (ver tabla 1), los cuales dejan ver algunos puntos comunes de búsqueda de información y reflexión.

Tabla 1 – Factores asociados a la docencia de calidad

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

Fuente: Ramírez y Montoya (2014). La Evaluación de la calidad de la docencia en la universidad: Una revisión de la literatura.

Algunos enfoques y modelos de evaluación docente

Al igual que en los ítems anteriores, es posible encontrar diversos enfoques y modelos de evaluación. Por ejemplo, Scriven (2011) como se citó en Ory (2002) hace referencia al coleccionista aficionado (quien recopila información sobre el desempeño docente de manera informal), la evaluación de pares (la observación de clase), evaluación por parte de los estudiantes (la más común, a través de un instrumento) y la basado en resultados de aprendizaje (considerando lo que los estudiantes aprenden).

Quizá el enfoque que se encuentra con mayor recurrencia es el de la evaluación basada en competencias, cada vez más presente en las discusiones de los diferentes niveles educativos con argumentos como la necesidad de alinear el sistema educativo al sector productivo o formar a los individuos para cubrir un conjunto de necesidades fundamentales definidas por grupos de expertos. Una de las experiencias que ha contribuido a la expansión de este enfoque es el Proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica, el cual busca generar estructuras educativas en

los diferentes países para su mutua comprensión y reconocimiento, con el ánimo de facilitar la movilidad de estudiantes y docentes. Esto, basado en el supuesto según Beneitone *et al.* (2007) como se citó en Rueda (2009) que con todo el tema de la internacionalización, la universidad se enfrentará a retos y responsabilidades, independientemente del lugar geográfico en el que se encuentre.

En este mismo artículo *La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque de competencias*, Rueda (2009) hace referencia a la variedad de definiciones de competencia y por lo tanto de competencias docentes, las cuales deben además, atender al contexto de cada una de las instituciones. Con relación a las ventajas de este enfoque, identifica la posibilidad de llevar a cabo el análisis y redefinición de las actividades del profesor y los estudiantes y la de adoptar el mismo modelo de enseñanza (por competencias) para los estudiantes. El autor sugiere que una de las estrategias para materializar el enfoque es acordar cuáles son las competencias que se evaluarán, realizar su respectiva definición e indicadores, identificar quiénes participarán en el proceso y las técnicas e instrumentos que se emplearán. En el artículo se presenta una tabla que recopila las propuestas de competencias de 5 autores diferentes, que para este ejercicio ha sido reorganizada atendiendo a aspectos comunes entre las mismas (ver tabla 2).

Tabla 2 - Competencias docentes

Categoría común	Comellas , M, J. (2002)	Perrenoud (2004)	Zabalza, M.A. (2005)	SEMS-México (2008b)	Cano.E. (2005)
Identificar obstáculos y plantear formas de superarlos.	Identificar obstáculos o problemas	Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	Ofrecer tutorías y acompañamiento a estudiantes		
Definir estrategias, metodologías y procesos para gestionar el aprendizaje.	Entrever diferentes estrategias realistas	Gestionar la progresión de los aprendizajes	Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje	Llevar a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto	
	Elegir la mejor estrategia considerando los riesgos	Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación		Dominar y estructurar los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo	
Planificar y organizar el proceso de enseñanza	Planificar su puesta a punto teniendo presentes todos los agentes.	Organizar y animar situaciones de aprendizaje	Ser capaz de planificar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje (la capacidad de hacer los propios programas, de planificar bien la propia disciplina)	Planificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares,	De planificación y organización del propio trabajo

				curriculares y sociales amplios.	
	Dirigir su aplicación, modulando los posibles cambios.		Seleccionar y presentar los contenidos disciplinares.		
Trabajar con otros	Cooperar con otros profesionales siempre que sea necesario	Trabajar en equipo	Involucrarse institucionalmente (sintiendo que uno forma parte del equipo, jugando como miembro, participando de la definición de la misión institucional, de los objetivos que se proponen, del plan formativo de la facultad)		De trabajar en equipo
Tomar parte activa en la gestión institucional		Participar en la gestión de la escuela.		Participar en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoyar la gestión institucional	
Generar ambientes de aprendizaje que favorezcan el proceso		Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo	Relacionarse constructivamente con los alumnos.	Construir la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.	De establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver conflictos.
Incluir el uso de las TIC		Utilizar las nuevas tecnologías	Estar alfabetizado tecnológicamente y dominar el manejo didáctico de las TIC.		De utilizar las nuevas tecnologías de la información y comunicación.
Utilizar formas de comunicación adecuadas		Informar e implicar a los padres	Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles.		De comunicación
Evaluar y autoevaluar el proceso de manera permanente	Sacar conclusiones y aprendizaje para una nueva situación		Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.	Evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje con enfoque formativo.	De autoevaluación constante de nuestras acciones para mejorar la calidad.
Formarse y actualizarse de manera continua.		Organizar la propia formación continua		Organizar su propia formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.	
Conocerse a sí mismo.	Dominar las propias emociones, valores, simpatías, entre otras.				De disponer de auto concepto positivo.

Fuente: Rueda (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias – adaptado por el autor

Con relación a los modelos encontrados, producto del ejercicio de revisión de la literatura, es posible identificar varios. Por ejemplo, el llevado a cabo a través de la evaluación 360° y el portafolio electrónico ampliamente explicado por Obando-Freire *et al.* (2014) el cual incluye la evaluación de los estudiantes, la realizada por autoridades académicas, la autoevaluación a través del portafolio y la evaluación por pares. El mismo, busca llevar a cabo un proceso integral de evaluación, y al ser sistémico, basado en estándares internacionales, y aceptado universalmente, debe ser ajustado en su aplicación, es decir debe contextualizarse atendiendo a cada país e institución. Lo interesante del sistema es que busca el desarrollo de la

persona, pues implica que el docente conozca y comprenda los indicadores de desempeño, reflexione sobre los resultados e incorpore planes de mejoramiento.

Otro ejemplo sobre la manera en que se realiza la evaluación docente es el llevado a cabo en España en donde se da especial atención a la cualificación y competencias docentes como una apuesta para mejorar la calidad de la educación superior. Para ello se creó el programa DOCENTIA, el cual busca apoyar a las universidades en el diseño de mecanismos para gestionar la calidad de la actividad docente, vinculados con el sistema de garantía de calidad. El programa funciona como guía, para que las universidades diseñen sus propios modelos de evaluación en torno a las siguientes tres dimensiones: estratégica, metodológica y de resultados, revisión y mejora. De esta manera, el modelo de cada institución debería dar cuenta de para qué se lleva a cabo el proceso de evaluación de la actividad docente, cómo se realiza y cuáles son las consecuencias que se derivan del mismo (ANECA, 2015).

Este programa surge como respuesta a la necesidad de instaurar medidas internas de evaluación que aseguren la calidad de los procesos formativos que tocan a los estudiantes, comunidad universitaria y sociedad producto de las directrices que trajo consigo la constitución del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). A raíz de esta fusión, la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (ENQA) definió que “las instituciones deben disponer de medios para garantizar que el profesorado está cualificado y es competente para ese trabajo”, de procedimientos de incorporación del profesorado y de verificación de que las personas seleccionadas poseen un nivel mínimo de competencia, igualmente proporcionar oportunidades a los profesores de bajo rendimiento para que mejoren sus habilidades de forma que alcancen un nivel aceptable, y disponer de los medios que permitan darles de baja de sus funciones docentes si continúan siendo ineficaces (CARRERAS, 2010).

A partir de lo anterior dentro del EEES se promueve como parte del quehacer docente, entre otros aspectos: el aprendizaje autónomo y la autorregulación, dando especial importancia a la innovación y la mejora (donde docentes y estudiantes trabajan y deciden de manera conjunta) (COWAN, 2000 *apud* POZO *et al.*, 2011). Además, se espera que una docencia de calidad incluya: tutoría, diseño de materiales innovadores, participación del docente en los temas de gestión dentro de la institución, guías cátedras actualizadas que atiendan a las necesidades del estudiante, contexto y perfil profesional, entre otros aspectos (POZO *et al.*, 2011). Todo esto, con el objetivo de que el ejercicio de evaluación como tal, se convierta en una estrategia para mejorar el proceso de aprendizaje y ofrecer retroalimentación al profesorado

para orientar su trabajo, proceso en el que además deberían participar los estudiantes de manera activa (PADILLA-CARMONA; GIL, 2008).

Otro de los cambios que trajo consigo el EEES fue la transformación del binomio aprendizaje-enseñanza en la medida en que supone un cambio de actitud tanto en los docentes como en los estudiantes, así como en el rol que juega cada uno. El estudiante tiene un papel protagónico en el proceso, por lo que toma gran relevancia el aprendizaje autónomo en donde el docente se convierte en un asesor o guía, favoreciendo el que los estudiantes aprendan “de sus errores y minimicen sus dificultades, se encuentren motivados y asesorados en la consecución de sus logros y consoliden sus aprendizajes” (POZO *et al.*, 2011, p. 148).

La conformación del EEES también implicó tener en cuenta una serie de variables vinculadas a la calidad de la docencia como: nivel de satisfacción de los estudiantes frente al proceso, es decir cómo ellos perciben que están recibiendo una enseñanza de calidad; y la formación fundamentada en competencias académicas para el alumnado, entendida como la posibilidad a lo largo del proceso para que los estudiantes adquieran habilidades de reflexión y autoaprendizaje, estrategias para resolver conflictos y cimientos para fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida (POZO *et al.*, 2011).

En síntesis y al contrario de lo que podría ocurrir en una educación universitaria tradicional, los programas educativos europeos actuales se centran en cómo son enseñados los contenidos académicos y a la vez en cómo son entendidos por los alumnos, con base en sus necesidades de aprendizaje (LASLEY II; SIEDENTOP; YINGER, 2006 *apud* POZO *et al.*, 2011, p. 149).

Estos mismos autores Pozo *et al.* (2011) realizan un ejercicio comparativo en cinco de las universidad más reconocidas de Europa, identificando las dimensiones de evaluación utilizadas e indicando cuáles son comunes entre ellas: calidad de la enseñanza, adecuación de la evaluación, adecuación del plan de estudios (carga, docente, programa) (ver tabla 3). Dentro de los instrumentos utilizados en las universidades consultadas, para recopilar información sobre la calidad de la docencia, el más común es la encuesta dirigida a estudiantes para conocer su opinión.

Tabla 3 – Análisis comparativo de las dimensiones de evaluación

Dimensiones	Universidad de Oxford	Universidad de Oslo	Universidad de Viena	Universidad de Bolonia	Universidad de Groningen
Calidad de la enseñanza	X		X	X	X
Clarificación de los objetivos	X	X			

Adecuación de la evaluación	X	X	X		X
Adecuación plan de estudios (carga docente, programa, etc)	X		X	X	X
Habilidades generales	X	X			X
Motivación y clima de aprendizaje	X			X	
Resultados académicos	X		X		
Seguimiento de aprendizaje	X	X			X
Difusión del programa		X			
Recursos e infraestructura	X			X	
Satisfacción general				X	X

Fuente: Pozo *et al.* (2011). Evaluación de la actividad docente en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio comparativo de indicadores de calidad en universidades europeas

En la Universidad de Oxford, el proceso de evaluación se lleva a cabo mediante un cuestionario de opinión el cual mide la experiencia del estudiante y su nivel de satisfacción frente a la práctica docente. El cuestionario es diferente para cada nivel de formación (pregrado, posgrado y formación para la investigación). Para el nivel de posgrado las dimensiones sobre las que se consultan son: calidad de la enseñanza; clarificación de metas y objetivos; evaluaciones apropiadas; carga de trabajo; habilidades generales y motivación. Para el caso del nivel de posgrados, el cuestionario se concentra en recopilar las opiniones de los estudiantes frente a la claridad de los objetivos del curso, sistemas de evaluación utilizados, cantidad de trabajo asignado vs. esfuerzo que implica, motivación y recursos utilizados. Finalmente, para la formación en investigación las dimensiones son: supervisión; seguimiento; infraestructura del departamento; clima intelectual y conciencia sobre la evaluación.

Por su parte, la Universidad de Oslo tiene un programa de evaluación integral y formativa a través del cual recopila información mediante encuentros entre los estudiantes, el director del programa y personal administrativo. La Universidad de Bolonia, al igual que la mayoría de las universidades, utiliza un cuestionario que recopila la opinión de los estudiantes, dentro de las dimensiones sobre las que recoge información a través de este instrumento están: organización del curso, actividades utilizadas, infraestructura, interés y satisfacción. Finalmente, la Universidad de Groningen (Países Bajos) recopila información sobre las opiniones de sus estudiantes en siete áreas a través de una encuesta institucional. Las áreas son:

contenido del programa, organización, métodos de enseñanza, evaluación, asistencia recibida, satisfacción y habilidades generales.

Otro de los modelos consultados, fue el de Evaluación de Competencias Docentes (ECD) para la educación media y superior desarrollado en México, el cual busca orientar las actividades de docentes y directivos con el objetivo de resaltar la su labor, contribuir a mejores prácticas y llevar a cabo procesos de evaluación justos y pertinentes. Para ello, el modelo define qué es ser competente con sus respectivas competencias atendiendo a tres momentos del ejercicio docente: antes, durante y después (GARCÍA-CABRERO *et al.*, 2008).

Finalmente, Ramírez y Montoya (2014) presentan un modelo producto de un riguroso ejercicio de investigación en el que luego de acoger una definición de calidad de la docencia, delimitan unas dimensiones, basadas en la metodología 360°, logrando un sistema de evaluación flexible, que atiende a la individualidad, contextualizado y que tal y como ellas lo indican, busca dar vida a los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación que se quedan con frecuencia en intención.

Las dos dimensiones a las que atiende su modelo son:

- **Dimensión 1:** El profesor y el curso que enseña: en donde se tienen en cuenta aspectos relacionados con el desempeño del profesor en el aula, la relación entre estudiante-profesor y los resultados obtenidos por los estudiantes.
- **Dimensión 2:** El profesor y el programa de estudios: Se concentra en identificar la alineación curricular, profesionalización de la docencia y la participación del profesor en el departamento.

A continuación, en la tabla 4, se presenta a manera de síntesis los modelos consultados, en donde es posible identificar la manera en la que se denomina el modelo o sistema, el país, el año, el objetivo y características.

Tabla 4 – Resumen de Modelos de evaluación de la calidad de la docencia consultados

MODELO	PAÍS	AÑO	OBJETIVO	CARACTERÍSTICAS
Sistema de evaluación docente mediante el modelo 360° y el portafolio electrónico.	Diferentes países	2014	Evaluar a los profesores de forma integral que permita el desarrollo del docente y el beneficio de los estudiantes.	Es un sistema de evaluación 360° que evalúa a los docentes en cuatro dimensiones: evaluación por parte de los estudiantes, pares y autoevaluación mediante portafolio electrónico del docente.
DOCENTIA: Programa de apoyo a la evaluación	Unión Europea	2015	Contribuir a la mejora de la calidad de la docencia para de este modo obtener mejores resultados de	Es un marco de referencia para que las universidades de la Unión Europea puedan desarrollar sus propios modelos de evaluación de la actividad

de la actividad docente del profesorado universitario			aprendizaje de los estudiantes.	docente, basados en tres dimensiones: estratégica, metodológica y de resultados, revisión y mejora. A través de las dimensiones cada institución debe dar cuenta del para qué, cómo y cuáles son las consecuencias del proceso de evaluación.
Modelo de evaluación por competencias docentes para la educación media y superior (ECD)	México	2008	Orientar las actividades de profesores y directivos en los procesos de evaluación, buscando resaltar la importancia de la función docente, contribuir a las mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje y ayudar a la implementación de procesos de evaluación justos y pertinentes.	El modelo presenta la definición de lo que es una competencia, define las competencias del docente, así como las condiciones del contexto que se deben tener en cuenta para llevar a cabo la evaluación. Las competencias se evalúan en tres grandes momentos de la actividad docente con sus respectivos indicadores. Estos momentos son: antes de la clase, durante y al final en la valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Modelo diseñado por Montoya y Ramírez (2014)	Colombia	2014	Evaluar la calidad de la docencia tanto en sus resultados en términos de aprendizaje (qué logró), como de las condiciones o el proceso educativo que permitió la consecución de los resultados (cómo lo logró).	Retoma el ejercicio de evaluación 360°, a la vez que busca atender a la equidad, es decir a la individualidad y diversidad de los estilos de docencia, así como a la flexibilidad y aplicabilidad a diferentes contextos. En el modelo se realiza autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Fuente: elaboración propia

Consideraciones finales

La evaluación hace parte fundamental de cualquier proceso de formación, se evalúa todo: los recursos, la planta física, el currículo, los estudiantes y por supuesto los docentes. Sobre estos últimos recae un peso importante, especialmente porque su desempeño es asociado con el rendimiento de los estudiantes y con los resultados de programas e instituciones educativas. En la actualidad existen tantos modelos de evaluación docente como sistemas educativos y universidades, justamente por la dificultad de llegar a acuerdos frente a lo que significa ser un buen docente, lo cual además estará directamente vinculado con el contexto, las expectativas y por supuesto la visión, misión y prioridades de la institución educativa o la comunidad que realiza la evaluación.

Sin embargo, tener un único modelo, llegar a un consenso frente a el cómo realizar la evaluación o a lo que significa ser un buen docente, es difícil y, además, no necesario. Lo que sí es importante es conocer qué hacen otros para lograr diseñar un ejercicio de evaluación que atienda a las necesidades de cada institución, pero sobre todo que tenga un sentido y que enriquezca la labor del docente, promoviendo en él un ejercicio de calidad. Evaluar, sólo por el hecho de evaluar, independientemente del criterio o perspectiva que se utilice, sin que detrás de

ello haya una reflexión y unos planes de mejoramiento posteriores, se convierte en un sistema para etiquetar al docente. Es necesario tener presente que la formación del docente no termina al finalizar sus estudios superiores, se sigue construyendo, enriqueciendo y transformando día a día gracias a la experiencia e interacción con sus colegas y estudiantes, y la evaluación es un insumo importante en esta construcción.

Cada uno de los modelos, tipos, propósitos de evaluación docente, propuestas frente a los actores que deberían participar en ella, competencias y criterios a tener en cuenta presentados producto de esta revisión de la literatura, ofrecen un panorama de lo que se está haciendo alrededor de este tema, e ideas de buenas prácticas, que pueden ser revisadas al momento de diseñar el modelo de evaluación docente de nuestras instituciones.

REFERENCIAS

ANECA. **Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario**. 2015.

CARRERAS, J. Evaluación del profesorado. Evaluación de la calidad docente. **Educación Médica**, Barcelona, v. 12, n. 1, 2010.

GARCÍA-CABRERO, B. *et al.* Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Espanha, v. 1, n. 3, p. 124-136, 2008. ISSN 1989-0397.

OBANDO-FREIRE, F. R. *et al.* Sistema de evaluación docente mediante el modelo 360 grados y el portafolio electrónico. **Medisur**, Cuba, v. 12, n. 1, p. 334-39, 2014.

ORY, J. Teaching Evaluation: Past, Present, and Future. **New Directions for Teaching and Learning**, v. 2000, n. 83, p. 13-18, 2002.

PADILLA-CARMONA, M.; GIL, J. La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. **Revista Española de Pedagogía**, Espanha, v. 66, n. 241, p. 467-86, 2008.

POZO, C. *et al.* Evaluación de la actividad docente en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio comparativo de indicadores de calidad en universidades europeas. **Revista Española de Pedagogía**, Espanha, n. 284, p. 145-63, 2011.

RAMÍREZ, M.; MONTOYA, J. La evaluación de la calidad de la docencia en la universidad: Una revisión de la literatura. REDU. **Revista de Docencia Universitaria**, Espanha, v. 12, n. 2, p. 77-95. 2014.

RUEDA, M. La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 11, n. 2, p. 1-16, 2009.

STAKE, R.; CISNEROS-COHERNOUR, E. Situational Evaluation of Teaching on Campus. **New Directions for Teaching and Learning**, v. 2000, n. 83, p. 51-72, 2000.

STAKE, R.; CONTRERAS, G.; ARBESÚ. 2010. Evaluando la calidad de la universidad, particularmente su docencia. **Perfiles educativos**, México, v. 33, p. 155-68, 2010.

TIANA, A.; SANTÁNGELO H. Evaluación de la calidad de la Educación. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 10, 1994.

Cómo referenciar este artículo

OSORIO, L. M. Calidad de la educación superior: evaluación del docente universitario, una aproximación a sus dimensiones y modelos. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 1165-1177, set. 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp2.14339>

Enviado: 30/04/2020

Revisiones necesarias: 26/06/2020

Aprobado: 30/07/2020

Publicado: 30/09/2020