

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS UROSARIO

ISSN: 2500-5979 • ISSN-E 2500-6150
Mayo de 2020, Bogotá



Lineamientos académicos para la apreciación de la docencia por parte de los estudiantes en la Universidad del Rosario

Para citar: Navarro Botero, M. (2020). Lineamientos académicos para la apreciación de la docencia por parte de los estudiantes en la Universidad del Rosario. *Reflexiones Pedagógicas*, 21.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen

2

Introducción

2

1. El modelo de evaluación integral de profesores en la Universidad

3

2. La apreciación de la docencia por parte de los estudiantes

4

3. Dimensiones y elementos de la apreciación de la docencia

6

Consideraciones finales

8

Referencias

9

**MARÍA DEL ROSARIO
NAVARRO BOTERO**

Coordinadora Gestión de Profesores,
Dirección Académica.

Correo electrónico:
maria.navarro@urosario.edu.co



Universidad del
Rosario



Centro de Enseñanza, Aprendizaje
y Trayectoria Profesional

Resumen

El presente documento sintetiza el trabajo relacionado con la actualización conceptual y metodológica de la evaluación integral de profesores. Esta se define como un proceso formativo, continuo, sistemático e integral, que contribuye a la excelencia y al mejoramiento permanente del cuerpo profesoral, promueve la participación de la comunidad académica, involucra las diferentes actividades que realizan los profesores y reconoce su compromiso institucional; elementos todos fundamentales que hacen posible la aspiración de ser una universidad centrada en el *aprender a aprender*.

Introducción

Ha sido un compromiso de la Universidad diseñar e implementar un sistema de gestión integral de profesores que articule, en un único sistema de información, todo lo relacionado con las actividades de docencia, investigación, extensión y gestión académica que efectúan los profesores de carrera, planta, reconocimiento de méritos, temporales, adjuntos e instructores de práctica, en cuanto a su perfil, trayectoria, el monitoreo y acompañamiento a los planes de trabajo, la aplicación de la evaluación integral, la implementación del nuevo portafolio docente, el seguimiento estratégico, así como los procesos de permanencia, promoción y otorgamiento de incentivos académicos.

Sumado a lo anterior, en el país se han venido adelantando discusiones al respecto y, en el año 2016, se constituyó la Red de Universidades en evaluación de la educación superior REDES, conformada por universidades con acreditación institucional,¹ interesadas en reflexionar y compartir experiencias y conocimientos, inicialmente en lo que tiene que ver con la apreciación de la docencia por parte de los estudiantes.

1 Como la Universidad de los Andes, la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad del Norte, la Universidad el Externado de Colombia, EAFIT, Jorge Tadeo Lozano, ICESI, la Universidad de La Sabana, Uniminuto, entre otras instituciones.

Luego de dos años de trabajo, se elaboró un documento marco que contiene algunos lineamientos conceptuales y metodológicos, comunes a estas universidades, con la expectativa de que cada institución los adopte, según sean sus propias particularidades y necesidades, y esperando, en el corto plazo, aplicar una prueba piloto para la validación técnica de los instrumentos y el marco teórico elaborado colectivamente.

Por nuestra parte, en el año 2016, y luego de 10 años de aplicación de los instrumentos de apreciación de la docencia entre los estudiantes de la Universidad del Rosario (UR), la Dirección Académica decide revisar y actualizar su modelo de evaluación integral, para lo cual emprende diversas acciones:

1. Hacer parte de la mesa de reflexión sobre el *aprender a aprender*, en la cual se dio alcance a este enfoque pedagógico y se establecieron las pautas sobre los nuevos retos de los profesores y estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
2. Adoptar los insumos provenientes del documento marco de REDES en lo concerniente a las dimensiones de la apreciación de la docencia por parte de los estudiantes y adaptarlos con el enfoque institucional del *aprender a aprender*, de forma que dicha valoración estuviera centrada en el papel del profesor como motivador y orientador del proceso de aprendizaje de los estudiantes.
3. Apropiar los resultados de la aplicación de encuestas entre estudiantes, profesores y egresados, en lo relacionado con una definición de la docencia de excelencia para la Universidad del Rosario.
4. Hacer parte de la iniciativa de un profesor de la Facultad de Estudios Internacionales, Políticos y Urbanos, quien aplicó, entre los estudiantes de su curso, la estrategia del *Design Thinking* o diseño de pensamiento, con el objetivo de presentar propuestas que renovarían la apreciación de la docencia por parte de los estudiantes en la universidad.

1. El modelo de evaluación integral de profesores en la Universidad

La evaluación integral de profesores en la Universidad del Rosario se concibe como un proceso formativo, participativo e integral, en tanto contribuye a la excelencia y al mejoramiento permanente del cuerpo profesoral, promueve la participación de la comunidad académica e involucra las diferentes dimensiones de las actividades y del compromiso de cada profesor. Tiene como propósitos exaltar los logros de sus profesores y trazar planes de mejoramiento o consolidación, tanto individuales como colectivos; fomentar la cultura de la autoevaluación, la autorregulación y el mejoramiento continuo; y hacer seguimiento al cumplimiento de las metas establecidas en el plan de trabajo del profesor y los planes integrales de las unidades y la Universidad. Sus resultados, tanto cuantitativos

como cualitativos, permiten retroalimentar oportunamente a los profesores, a las unidades académicas y a la Institución, ya que proporcionan elementos que orientan la toma de decisiones en temas como el desarrollo profesoral, la promoción y el otorgamiento de distinciones, incentivos y becas, entre otros.

La evaluación integral en la Universidad del Rosario integra las siguientes fuentes y elementos: la apreciación de la docencia por parte de los estudiantes, la autoevaluación del profesor y la valoración por parte del jefe inmediato o su delegado en cuanto a las reflexiones sobre su docencia, el análisis del cumplimiento del plan de trabajo y de su compromiso institucional. Adicionalmente, y con carácter formativo, involucra la valoración y retroalimentación formativa por parte de colegas pares y el análisis del portafolio docente (figura 1).

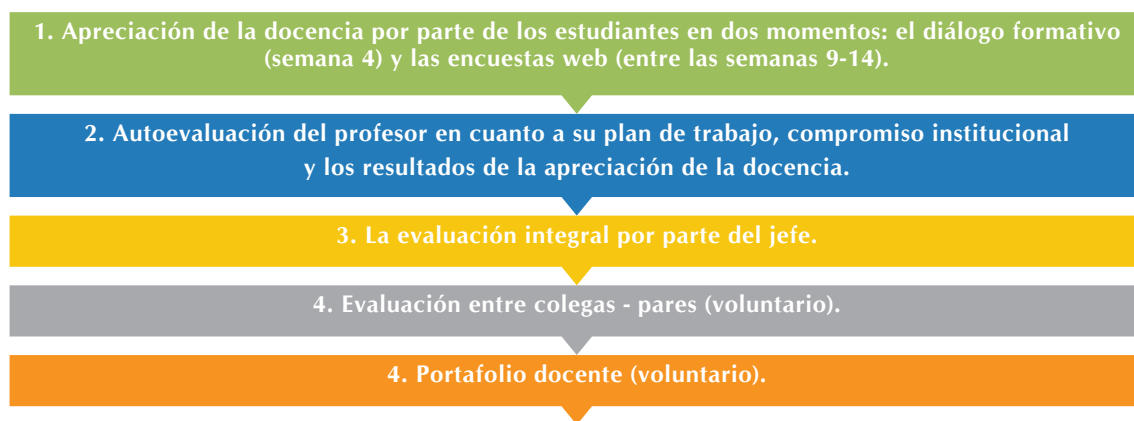


Figura 1. Modelo de evaluación integral de profesores

En relación con la apreciación de la docencia por parte de los estudiantes, la propuesta realiza modificaciones en las dimensiones de evaluación e involucra elementos de evaluación centrados en el papel que cumple el profesor en el aprendizaje de los estudiantes. Se pasa de un modelo de apreciación estructurado por las dimensiones de la docencia —como son la idoneidad y competencias pedagógicas, la actitud formadora y la responsabilidad y cumplimiento—, a una cuyas dimensiones, que se describirán más adelante, están enfocadas en el proceso de aprendizaje que llevan a cabo con los estudiantes y se enmarcan en el concepto del *aprender a aprender*.

Si bien las preguntas de las encuestas continúan formulándose como enunciados universales, se incorpora la posibilidad de incluir algunas preguntas por parte de las unidades académicas que atiendan las particularidades propias de las áreas del conocimiento, de los tipos de asignaturas y diversos tipos de profesores. También, se modifican las escalas de calificación que contemplen diversas opciones de respuesta, para hacerlas más versátiles y dinámicas de cara a los estudiantes; igualmente, se reduce el número de preguntas de las encuestas y se agregan algunos ítems con imágenes que representan algunas experiencias de los estudiantes en cada uno de sus cursos.

Adicionalmente, con base a la investigación de Goldman, Cranmerb, Sollittoc, Labelled & Lancastere (2016), y a las conclusiones de cuatro grupos focales efectuados entre estudiantes del Consejo superior estudiantil en noviembre de 2017, y que contaron con la participación de cerca de 100 estudiantes, se acordaron las cualidades que se espera deben tener los profesores en su desempeño docente.

En cuanto a la autoevaluación del profesor y la evaluación por parte del jefe inmediato, las preguntas formuladas pasaron a ser cualitativas y quedaron articuladas al proceso de ejecución y cierre del Plan de Trabajo del profesor, agregando algunos espacios para reflexionar acerca de su desempeño en cuanto a la docencia, la investigación, la extensión, la gestión académica y la consolidación del cuerpo profesoral y sobre algunos elementos relacionados con su compromiso institucional.

En relación con la evaluación entre colegas-pares, la evaluación integral renueva su interés en este tipo de evaluación formativa, con el objetivo de estimular espacios para la reflexión y la retroalimentación que posibiliten mejorar el desempeño pedagógico de los profesores de la universidad. Se trata de una evaluación voluntaria y confidencial, que actualmente se encuentra en proceso de consolidación.

Finalmente, para ampliar las fuentes de análisis del desempeño docente de los profesores, la evaluación introduce como insumo el portafolio docente, que crea espacios para a) la reflexión del profesor acerca de su docencia; b) evidenciar y compartir sus diferentes apuestas, sus logros, intentos fallidos (si así lo desea) y aprendizaje a partir de ellas, así como; c) el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes. Todo lo anterior se articula como parte del ciclo de la evaluación y el mejoramiento continuo, y sirve como insumo para la formulación de estrategias a las que pueden acceder las unidades y que hacen parte del Sistema para la Innovación Pedagógica y el Desarrollo Profesoral (ATENEA), liderado por el Centro de Enseñanza-Aprendizaje y Trayectoria Profesoral (CEAP) de la Dirección Académica.

Esta propuesta introduce algunos elementos importantes que modernizan la evaluación de

profesores, contribuyen a optimizar el seguimiento y la medición de dichas actividades y propenden por el fortalecimiento académico y el desarrollo permanente de su cuerpo profesoral. Para efectos del alcance de este documento, se amplía lo relacionado con la apreciación de la docencia por parte de los estudiantes.

2. La apreciación de la docencia por parte de los estudiantes

En términos generales, la literatura frente al tema señala que la evaluación de profesores es considerada un asunto complejo, en tanto actividad humana con impacto social, que cobra gran relevancia, puesto que tiene repercusiones en el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior y en el aprendizaje de los estudiantes (Bain, 2007). La evaluación, en términos de Montoya y Ramírez (2013) teniendo presente lo expuesto por Mujika, J, y Etxwberria K (2004), debe ser considerada “como una actividad de interpretación, valoración y apreciación de una realidad compleja que, en tanto actividad humana y social, se resiste a dejarse capturar por una medida única o por un método de medición, y cuyo propósito no es la comparación sino la comprensión del mérito o del valor de lo evaluado”.

Así mismo, la apreciación de la docencia por parte de los estudiantes ha estado sujeta a múltiples controversias: existen críticas por parte de los profesores al considerar que las encuestas de los estudiantes son subjetivas y los resultados que de ellas se desprenden son poco confiables. Gravestock (2008), por su parte, identifica problemas con respecto a su confiabilidad estadística y cuestiona su capacidad para medir con precisión la efectividad de la enseñanza de parte de los profesores universitarios. Señala que algunos de los estudios indican que la retroalimentación proporcionada por evaluaciones de los cursos no promueve necesariamente el cambio en el comportamiento de los profesores. Otra crítica común que se presenta consiste en que no hay unanimidad acerca de cuáles son los aspectos que se deben medir, qué criterios se deben considerar para definir una docencia de excelencia, qué es lo más apropiado para hacer con los resultados, así como tampoco se tiene

suficiente claridad sobre cuál es la mejor manera de medir esta calidad, qué instrumentos son los más eficaces y cuáles deben ser las fuentes de información más pertinentes.

Múltiples estudios señalan los posibles problemas que pueden afectar la validez de los cuestionarios que se aplican entre los estudiantes para valorar el desempeño de la docencia y no hay un consenso general sobre ellos. Para Castro (1996) citado en Casero (2010), tres factores se conectan estrechamente entre sí e intervienen en el tema: los relacionados con los estudiantes, aquellos asociados con los profesores y los que tienen que ver con el contexto, sin embargo, no hay unanimidad al respecto. Todo esto puede ser corroborado o rebatido y, en síntesis, las conclusiones de numerosos estudios revelan entre otros aspectos que a pesar de las controversias: “[...] ha quedado demostrada la eficacia del alumnado como evaluadores objetivos en su mayoría, no sesgados, fiables, válidos y con amplia capacidad para discriminar entre distintos profesores y a su vez entre estos y otras situaciones”, y que:

[...] existe un estilo evaluador de alumno respecto al profesorado que permite clasificar a una minoría de alumnos como: A. Críticos, que valoran peor a sus profesores, se muestran más insatisfechos con su contexto académico y achacan más la responsabilidad de la mala calidad de la enseñanza y el fracaso académico a los elementos más asociados al profesorado. B. Benévolos, que se comportan de manera contraria a los anteriores, y C. una mayoría de alumnos ecuanímenes que se sitúan en sus valoraciones entre los dos grupos anteriores (Castro, 1996).

Otros aspectos que pueden condicionar las respuestas de los estudiantes corresponden al momento en que se aplican las encuestas. Se recomienda que estos procesos no coincidan al mismo tiempo con las evaluaciones que aplican los profesores, para así no agregar factores que puedan sesgar los resultados y evitar el denominado ‘efecto de halo’ en el que los estudiantes y profesores se evalúan entre sí, como hayan sido calificados los unos a los otros. Más recientemente, una gran mayoría de investigadores y académicos consideran a las encuestas de evaluación de los estudiantes como una medida útil del desempeño docente del

profesor y los comportamientos educativos que contribuyen a la enseñanza de eficacia (incluyendo Beran, et.al (2007); Abrami, 2001; Spencer y Gellman, (1997); Marsh, (1984). Brockx, et.al., Spooren y Van Loona (20012)) destacan cómo un análisis de los comentarios de los estudiantes puede proporcionar información útil en aspectos de enseñanza y de los cursos que son importantes tanto para los profesores como para los estudiantes.

Adicionalmente, algunas investigaciones indican que los profesores prefieren comentarios por escrito, a diferencia de la retroalimentación basada en datos estadísticos (Marilla D. Svinicki, 2001), y anotan que es posible concluir que un estudiante parece tomarse en serio su tarea y dar retroalimentación específica y constante sobre el curso y cómo mejorarlo.

Concedoras de las críticas a la evaluación docente, y con el fin de subsanar los problemas anteriores y contrarrestar estos factores, Montoya y Ramírez (2013), miembros de la Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (RIIED), proponen un enfoque que aborde de manera integral y comprensiva las diferentes dimensiones, voces y contextos relacionados con la actividad de los profesores universitarios y renunciar a la pretensión de obtener una única medida del valor y mérito de la docencia en la voz de los estudiantes y, a cambio, se trata entonces de aceptar la multidimensionalidad y la diversidad de fuentes en la evaluación docente para así triangular la información y obtener una medida de evaluación más objetiva.

Por su parte, Hodges (2006) citando a Edmundson (2004) recomienda que reconsideremos lo que tradicionalmente le pedimos a los estudiantes en el momento en que se les indaga acerca de sus profesores. Concluye que alejarse del cuestionable uso de las evaluaciones de los estudiantes para evaluar la enseñanza y su efectividad puede convertirse en una ventana para profundizar acerca del éxito en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y disminuir la prevención de los profesores en torno a estas evaluaciones. A cambio, propone que les pidamos a los estudiantes que consideren, por ejemplo, cómo ellos han cambiado debido al encuentro con el profesor y los materiales del curso, indagar si el curso los ha

ayudado a desarrollarse profesionalmente y como individuos y preguntar acerca de la utilidad de los nuevos conceptos aprendidos, la calidad de la retroalimentación que reciben y la efectividad de la metodología de las clases. Plantea, asimismo, pedirles a los profesores que lean detenidamente los comentarios escritos por los estudiantes para conocer su percepción. Al hacerlo, este enfoque no solo ayudará a los profesores a estructurar sus propias clases y tareas, sino que también puede ayudarlos a pensar sobre el currículo del departamento, su planificación y la evaluación de resultados.

Por último, Carr (2011) expone una taxonomía de valores y virtudes propias de la labor pedagógica de los profesores, como carisma, honestidad, ingenio, valentía, carácter justo, entre otras, las cuales agrupa en 3 aspectos: virtudes intelectuales, virtudes procedimentales y virtudes morales, cuestiones que consideramos fundamentales en la apreciación de la docencia por parte de los estudiantes.

En síntesis, y con base en los argumentos anteriormente expuestos, tanto a favor como en contra de la validez y la pertinencia de las encuestas de apreciación de la docencia por parte de los estudiantes, la Universidad del Rosario valora de manera importante las percepciones de los estudiantes, a quienes considera una fuente fundamental y vital acerca de lo que sucede al interior de las aulas de clase. Es por ello que, recientemente, actualizó los lineamientos académicos de la apreciación de los estudiantes y renovó los contenidos de las encuestas, que a partir de ahora, privilegian las reflexiones de los estudiantes basados en el enfoque del *aprender a aprender*. En todo caso, estas encuestas, deben complementarse con otras fuentes y métodos de indagación, que la universidad ha previsto, de forma que se pueda obtener una visión holística y profunda sobre la docencia de sus profesores y las estrategias de desarrollo profesional que de sus resultados se desprendan.

3. Dimensiones y elementos de la apreciación de la docencia

Para definir las dimensiones y los elementos de la apreciación de la docencia por parte de los estudiantes, acudimos a preguntarnos cómo identificar, cómo hacer visible y cómo describir

las buenas prácticas de enseñanza que realizan los mejores docentes de la Universidad. Las siguientes experiencias identificadas por las universidades participantes de REDES nos ilustran:

- Realizar grupos focales y entrevistas en profundidad
- Realizar observaciones de clase
- Aplicar encuestas de opinión en diferentes momentos de las clases
- Efectuar diálogos formativos entre profesores y estudiantes
- Realizar clubes de video de las observaciones de clase grabadas
- El uso del portafolio docente
- La recopilación de buenas prácticas de profesores próximos al retiro
- El acompañamiento de los profesores veteranos hacia los profesores noveles
- Realizar entrevistas a profundidad para conocer la manera en la que los profesores considerados de excelencia desarrollan las clases

Otro aporte a la discusión en REDES consistió en considerar que, si bien el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) está en auge, es necesario romper paradigmas, por ejemplo, en relación con las clases magistrales, ya que hay profesores que lo hacen muy bien.

Es de aclarar que, si bien pueden definirse unos principios comunes relacionados con la buena docencia y que pueden aplicarse a todos los profesores, también existen algunos elementos diferenciadores acordes con los principios misionales de cada universidad que será importante tener en cuenta al momento de diseñar su evaluación.

Frente a la pregunta sobre ¿cuáles son los elementos que deberían considerarse para definir el perfil de un buen profesor y una docencia de excelencia? Diversos autores tales como Chickering y Gamson (1987), Sherman, Armistead,

Barksdale, Fowler y Reif (1987), Herman (2011), Bain (2004), Goldman, Cranmerb, Sollittoc, Labelled y Lancastere (2016), Danielson (2013) Miller, K. (2002) identifican algunos elementos fundamentales de un profesor como:

- Claridad conceptual y pedagógica
- Preparación / organización de las clases
- Motivación e interés del profesor por el aprendizaje de los estudiantes
- Uso de pedagogías y estrategias activas de aprendizaje
- Evaluación auténtica
- Docencia centrada en el aprendizaje de los estudiantes
- Promoción de la cooperación y la colaboración entre los estudiantes
- Comunicación y orientaciones claras del profesor
- Empatía
- Respeto y tolerancia por las ideas de los demás, las divergencias y la diversidad

- Apoyo en los tiempos (dentro y fuera de clase)
- Retroalimentación frecuente que ayude a los estudiantes a entender sus fortalezas y debilidades en el aprendizaje
- Enseñar a los estudiantes a hacer transferencia a situaciones prácticas reales
- La comprensión que el profesor tiene de los estudiantes y de sus formas de aprender
- Ambientes de aprendizaje basados en la confianza y el respeto
- Uso de TIC como una herramienta de apoyo al aprendizaje
- Pasión, motivación, inspiración
- Adaptabilidad al cambio, ajustar la clase a diferentes niveles de aprendizaje de los estudiantes
- Ética, honestidad y transmisión de valores
- Formación de ciudadanía

Los resultados anteriores dan origen a la propuesta de las nuevas dimensiones que valorarán los estudiantes en la Universidad del Rosario (figura 2).



Figura 2. Dimensiones de la docencia que aprecian los estudiantes

Estas dimensiones se definen a continuación de la siguiente manera:

1. La Orientación del aprendizaje para *aprender a aprender*: hace referencia al uso, por parte del profesor, de estrategias pedagógicas que estimulen el aprendizaje activo y significativo de los estudiantes, la planeación y organización de la asignatura y de cada una de las clases, la motivación y el fomento de la consciencia entre los estudiantes sobre la importancia de lo que aprenden y cómo lo aprenden.
2. El ambiente de aprendizaje: está relacionada con la promoción de un ambiente de confianza, respeto, tolerancia y poder lograr interacciones constructivas motivando a los estudiantes a que aprendan y apliquen lo aprendido en otros contextos y situaciones de la vida real.
3. La evaluación y la retroalimentación del aprendizaje: comprende los mecanismos para, valorar, hacer seguimiento, desarrollar la reflexión y reorientar el aprendizaje de tal forma que los estudiantes identifiquen sus aciertos, sus errores y encuentren formas de corregirlos.
4. La responsabilidad y el compromiso: es entendida como la atención de las responsabilidades propias de su cargo y del cumplimiento a los compromisos adquiridos con los estudiantes y con la institución.
5. Percepción del estudiante sobre sus propios resultados de aprendizaje: estas preguntas no intervienen en el promedio del profesor y corresponden a la dimensión que valora, por una parte, la motivación e interés por aprender y profundizar los temas; El comprender el papel que él mismo cumple para el éxito en el proceso y lo invita a reflexionar acerca de las condiciones que conducen a su propio progreso en el aprendizaje. Adicionalmente, y con carácter formativo, es decir que no afecta el promedio del profesor o sus resultados finales, la apreciación de la docencia involucra la identificación de las cualidades que estuvieron presentes en el profesor y se desplegaron durante el proceso de enseñanza-aprendizaje motivando a los estudiantes a aprender.

Para esto, se incluyeron imágenes elegidas con los consejos estudiantiles para representar las diferentes experiencias de aprendizaje, con esta pregunta se ha obtenido información cualitativa que permite a los profesores conocer, desde la perspectiva de los estudiantes, cómo perciben su experiencia en cada curso. Estas imágenes han hecho que los estudiantes puedan expresar aspectos que antes no habían sido identificados mediante preguntas convencionales.

Las dimensiones están conformadas por preguntas cuantitativas sobre las cuales se calcula el promedio general obtenido por el profesor y por cada uno de los promedios de los ítems, y se incluyen preguntas cualitativas (que no afectan el promedio) mediante la siguiente distribución: preguntas institucionales o CORE, comunes para todo tipo de profesores, disciplinas y niveles de formación y preguntas optativas que las unidades proponen de acuerdo con sus propias particularidades.

Adicionalmente, y con un carácter formativo, la apreciación de la docencia complementa un diagnóstico de cómo va desarrollándose el proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual se realiza entre los profesores y estudiantes en el periodo comprendido de la cuarta a la sexta semana de clase, con el objetivo de “identificar tempranamente las fortalezas y los aspectos por mejorar en un curso, bien sean de parte del profesor, de los estudiantes en una asignatura/ actividad académica o aquellas relacionadas con la gestión administrativa (por ejemplo, horarios, salones, medios audiovisuales, entre otros). Para este propósito se elaboró una guía que propone algunos temas a abordar en términos de fortalezas y de mejora tanto de parte del profesor(a) como de parte de los estudiantes.

Consideraciones finales

Estos lineamientos recogen las aspiraciones de los estudiantes y de la comunidad académica en general frente a las encuestas de apreciación. Los cambios sustanciales realizados al modelo permitieron actualizar las dimensiones de la docencia que los estudiantes valoran. Se incluyó una mirada de los propios logros de los estudiantes, se abrevió el número de preguntas, se definieron

preguntas ‘CORE’ y otras particulares por parte de las unidades, que amplía la posibilidad de hacer análisis más profundos y adecuados a cada contexto. Finalmente, en sintonía con estos cambios, la universidad adquirió un nuevo aplicativo, el cual, se aspira, hará más amigable la experiencia de los estudiantes. Está previsto en una fase posterior que las unidades tengan una mayor autonomía para el manejo de la apreciación de los estudiantes, de tal forma que el proceso tenga mayor significado, ya que se adapta a sus propias necesidades. De otra parte, se ampliaron las encuestas de apreciación a los programas de posgrado, lo cual posibilitará tener reportes de resultados para los profesores y para las unidades académicas, con una visión integral del desempeño de la docencia entre sus profesores, y disponer de una mirada comparativa del desempeño docente en todos los niveles de formación.

El reto continuo es incentivar entre los estudiantes y profesores una cultura de la evaluación que logre la participación de los estudiantes, ya que se trata de un proceso totalmente voluntario, además, se busca que se incorpore como una necesidad en la comunidad académica, de forma tal que profesores y estudiantes lo identifiquen como un proceso significativo que aporta elementos valiosos desde una perspectiva única. Todo lo anterior nos permite identificar estrategias de mejoramiento y avanzar juntos en la mejora continua.

Referencias

- Allen, M. (2004). *Assessing academic programs in higher education*. Bolton, MA: Anker.
- Abrami Philip, C. (2002). *Improving Judgments About Teaching Effectiveness Using Teacher Rating Forms*. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ir.4>
- Aprendizaje basado en Retos. *Edutrends*. Observatorio de innovación educativa del Tecnológico de Monterrey. 2016. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edutrendsabr>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universitat de València
- Baker, E. (2014). Learning and assessment: Twenty-First Century skills and cognitive readiness. In O’Neil, H., R. Perez, & E. Baker (Eds.) *Teaching and Measuring Cognitive Readiness* (pp. 53-70). New York: Springer.
- Beran, T., Violato, C., & Kline D. (2007). What’s the “Use” of Student Ratings of Instruction for Administrators? One University’s Experience. *Canadian Journal of Higher Education Revue canadienne d’enseignement supérieur*, 37(1), 27-43. Recuperado de www.ingentaconnect.com/content/csshe/cjhe
- Brockx, B., Van Roy, K., & Mortelmans, D. (2012). The student as a commentator: students’ comments in student evaluations of teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (69), 1122-1133. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812055024>
- Carr, D. (2011). Values, virtues and professional development in education and teaching. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 171-176. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.004>
- Casero, A. (2010). Factores moduladores de la percepción de la calidad docente. *Relieve*, 16(2), 1-17. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_3.htm
- Darling-Hammond, L. (2012). *Creating a comprehensive system for evaluating and supporting effective teaching*. Stanford, CA. Stanford Center for Opportunity Policy in Education. Recuperado de <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/creating-comprehensive-system-evaluating-and-supporting-effective-teaching.pdf>
- Goldman, Z. W., Cranmerb, G. A. Sollittoc, M., & Labelled, S. (2016). What do college students want? A prioritization of instructional behaviors and characteristics. *Communication Education*, 1479-5795. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/311732322_What_do_college_students_want_A_prioritization_of_instructional_behaviors_and_characteristics

- Goldman, Z., Cranmerb, G., Sollittoc, M., Labelled, S., & Lancastere, A. (2017). What do college students want? A prioritization of instructional behaviors and characteristics. *Journal Communication Education*, 66(3), 280-298.
- Gravestock, P., & Gregor-Greenleaf, E. (2008). *Student Course Evaluations: Research, Models and Trends*. Higher Education Quality Council of Ontario. Toronto: Universidad de Toronto.
- Gravestock, P., & Gregor-Greenleaf, E. (2008). Student Course Evaluations: Research, Models and Trends. Ontario: Higher Education Quality Council of Ontario. Recuperado de <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Student%20Course%20Evaluations.pdf>
- Hodges, L., & Stanton, K. (2006). *Translating Comments on Student Evaluations into the Language of Learning*. Berlín: Springer Science-Business Media.
- Krešimir, P., Banek Zorica, M., & Pongrac, A. (2011). Student perception of teaching quality in higher education. 2011. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2288-2292.
- Kulik, J. A. (2002). Student Ratings: Validity, Utility, and Controversy. *New Directions For Institutional Research*, (109), 9-25. <https://doi.org/10.1002/ir.1>
- Marsh, H. W. (1984). Students evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Pontial Biases, and Utility. *Journal of Educational Psychology*, (76), 707-54.
- McMillan, J. H. (2007). *Formative Classroom Assessment: The key to improving student achievement*. *Formative Classroom Assessment: Theory into practice*. New York: Teacher College Press.
- Miller, K. (2002). *Empathy in Higher Education Not Just for Counselors Anymore* Recuperado de https://aahea.org/articles/2002-10-feature01_1.htm
- Montoya Vargas, J., & Ramírez M. I. (2013). Modelos de evaluación docente en la Universidad: pasado, presente y futuro. *Revista Historia de la Educación Colombiana*. 16(16), 273-300.
- Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*, 44(2), 127-135.
- Schemelkin, L. P., Spencer, K. J., & Gellman, E. S. (1987). Faculty Perspectives on Course and Teacher Evaluations. *Research in Higher Education*, 38(5), 575-592.
- Spooren, P., & Van Loona, F. (2012). *Who participates (not)? A non-response analysis on students' evaluations of teaching*. Presentado en International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY). University of Antwerp, Belgium.
- Svinicki, M. D. (2002). *Encouraging Your Students to Give Feedback*. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/tl.24>

Notas:

Notas:

**Centro de Enseñanza, Aprendizaje y Trayectoria Profesional – CEAP –
Dirección Académica
Vicerrectoría**

Carrera 7 No 12B-41, oficina 803
2970200 ext. 3160 • enseñanzayaprendizaje@urosario.edu.co

COLECCIÓN PEDAGOGÍA
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΑ