



V Congreso Internacional y VI Encuentro de Estudiantes y
Egresados de Docencia Universitaria: “Universidad: Docencia, Investigación e
Innovación”
Universidad de Nariño
Colombia

PROPUESTA: “EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS DEL DESEMPEÑO PEDAGÓGICO DEL DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO”

Esteban Job Solarte Benavides¹

Ponencia derivada de la investigación “Evaluación del impacto de los procesos de evaluación del desempeño pedagógico de los docentes de la Universidad de Nariño”, aprobada por el Comité de Investigaciones de la UDENAR 2010.

RESUMEN

La evaluación es inherente a toda la vida académica de una institución, por eso se ve necesario evaluar los procesos incluyendo el desempeño de los docentes. Esta propuesta se deriva de un proceso de investigación cuyo objetivo era analizar el impacto de los procesos de evaluación del desempeño pedagógico de los docentes de la Universidad de Nariño y desarrollar una estructura que oriente los procesos de evaluación al interior de la misma. Bajo esta perspectiva se construye la propuesta con fines de mejoramiento de las prácticas pedagógicas docentes con el único propósito de permitir que la Universidad de Nariño entre en los procesos de mejoramiento continuo, para ello se asume algunos referentes teóricos presentados por Tobón (2010), Montenegro (2003), Valdés (2001), estudios del Instituto CIFE en Latinoamérica, CINDA de Chile (2008), entre otros. La propuesta se estructura a partir de unos antecedentes históricos a nivel internacional, nacional, desde la Universidad de Nariño y de las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio de impacto que realizó el grupo de investigación GIDU de la Universidad de Nariño; Además unas concepciones previas como: evaluación de competencias, propósitos, principios, características, fines, competencias que se deben evaluar en los docentes, concepción y diseño del instrumento de evaluación, escala, porcentajes de valoración, tiempos y planes de mejoramiento para aquellos que obtienen desempeño no satisfactorio. Fomentar la cultura evaluativa y articularla a todos los procesos que se realizan en la universidad es un reto para todos sus integrantes por eso

¹ Colombiano, Magister en Educación con énfasis en Evaluación Educativa. Especialista en Docencia Universitaria. Especialista en Administración Educativa. Especialista en Pedagogía. Docente del Colegio San Felipe Neri e I.E.M Normal Superior de Pasto. Integrante del Grupo de Investigación Docencia Universitaria – GIDU. Integrante del Comité Editorial de la Revista Electrónica “Universitaria: Docencia, Investigación e Innovación” de la Universidad de Nariño. E-mail: essobe-1@hotmail.com.

es importante soñar, pensar el contexto, imaginar realidades nuevas y transformarlas. La propuesta se convierte en un insumo de trabajo para la universidad en estos momentos que se está llevando a cabo la Reforma Profunda.

Palabras clave: Evaluación, Evaluación de desempeño, Competencias y Mejoramiento.

ABSTRACT

Evaluation is inherent in academic life of an institution, so is necessary to evaluate the processes including the performance of teachers. This proposal is derived from a research process aimed at analyzing the impact of the performance evaluation process for teachers teaching at the University of Nariño and develops a framework to guide assessment processes within it. In this perspective the proposal is built with the purpose of improving teachers' pedagogical practices for the sole purpose of allowing the University of Nariño into continuous improvement processes, for it assumes some theoretical framework presented by Tobón (2010), Montenegro (2003), Valdes (2001), CIFE Institute studies in Latin America, CINDA of Chile (2008), among others. The proposal is structured around a historical background to the international, national, from the University of Nariño and the conclusions and recommendations arising from the impact study that conducted the research group of the Master GIDU University Teaching; additionally some preconceptions such as skills assessment, purposes, principles, characteristics, goals, competencies to be assessed on teachers, conception and design of the assessment instrument, scale, assessment rates, times and plans for improvement for those who obtain unsatisfactory performance. Promoting evaluation culture and articulate all the processes performed in college is a challenge for all members so it is important to dream, think the context, imagine new realities and transform. This proposal becomes an input for college work right now being carried out deep reforms.

Keywords: Evaluation, Performance Evaluation, Competence and Improvement.

INTRODUCCIÓN

La Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley 30 de 1992 y las normas internas de la Universidad de Nariño constituyen un soporte y aporte legal para la construcción de alternativas nuevas que conduzcan a la institución por caminos que lleven a procesos de alta calidad.

El propiciar cambios y/o transformaciones es propio de las comunidades académicas y sobretodo de las Universidades ya que son ellas las que deben garantizar calidad en los procesos educativos de la región y del país. Por eso la universidad de Nariño respetuosa con esta función ha plasmado en su visión que *“quiere ser reconocida por su contribución, desde la creación de valores humanos, a la paz, la convivencia, la justicia social y a la formación académica e investigativa, comprometida con el desarrollo regional en la dimensión intercultural”*.

De igual manera en el PAI (Proyecto Académico Institucional), en los objetivos específicos, se plantea que la Institución debe *“estructurar y desarrollar actividades académicas tendientes a generar conocimiento sobre la realidad regional para proponer alternativas de solución a sus problemáticas”*.

En este orden de ideas, uno de los aspectos relevantes a analizar es la evaluación del desempeño pedagógico del docente de la Universidad de Nariño, requiere por ahora un análisis minucioso por parte de la comunidad académica conducente a mejorar los procesos que se vienen desarrollando.

Motivado por este propósito el grupo de investigación de la Universidad de Nariño GIDU planteó un proyecto en el cual existe un compromiso de analizar la evaluación del desempeño pedagógico del docente y formular una propuesta de evaluación alternativa.

La propuesta de un sistema de evaluación *“implica concebir la evaluación de otra manera: como una práctica pedagógica, comunicativa, intencionada, holística y cualitativa que responda a la demanda por la integración de intereses técnicos, interpretativos y emancipatorios”* (Niño, 1995, p. 132)

Bajo esta perspectiva una nueva concepción de la evaluación del desempeño pedagógico del docente proporciona elementos sustanciales para transformar permanentemente el quehacer cotidiano de los docentes de la Universidad de Nariño.

La siguiente propuesta ofrece elementos importantes y sustanciales que permiten reflexionar los procesos actuales de la evaluación del desempeño pedagógico del docente y, plantear una alternativa

de evaluación valoración. Es decir, concebir estos procesos desde la perspectiva de una nueva concepción de evaluación donde confluyan todos los actores de la comunidad universitaria con responsabilidades iguales.

ANTECEDENTES

Antecedentes históricos a nivel internacional

El tema de las competencias que debe poseer y desarrollar un docente universitario está ligado al perfil del profesional que desea cada universidad. Hay un sinnúmero de rasgos característicos y varía de acuerdo con cada país y autor que ha profundizado este tema. Por ejemplo, Montenegro (2003) citando a Valdés (2001) caracteriza cuatro tendencias de los modelos de evaluación de desempeño: *“modelo centrado en el perfil del maestro, modelo centrado en los resultados obtenidos, modelo centrado en el comportamiento del docente y modelo de la práctica reflexiva”*.

De igual forma Montenegro observa que estos cuatro enfoques son limitados, es decir no engloban todo lo que se quiere evaluar de un docente universitario y por eso referencia modelos de algunos países, por ejemplo: Brasil se enfoca en estándares de práctica profesional y niveles de desempeño; Cuba su enfoque se orienta a los fines de la evaluación del desempeño docente, de sus

funciones y modelos; Chile por su parte en su modelo incorpora los objetivos y un sistema de evaluación; Reino Unido con un modelo aun insipiente lo centra en el desarrollo profesional de lo que debe ser un docente; Estados Unidos su modelo se centra en una prueba de certificación de PRAXIS, la cual está conformada por cuatro grandes dominios: planificación, preparación, el ambiente de la sala de clases y responsabilidades profesionales.

Antecedentes históricos a nivel Nacional

Se espera que la **evaluación de docentes y directivos docentes** haga parte de una cultura de la evaluación y se convierta en una práctica cotidiana, capaz de generar cambios positivos en los procesos educativos. Sólo así podrá proporcionar información valiosa para que las instituciones fortalezcan su gestión con planes de mejoramiento ajustados a sus particularidades.

Específicamente, **el proceso de evaluación anual de desempeño laboral de docentes y directivos docentes** busca contribuir al mejoramiento de la labor de los educadores, propiciando en ellos la reflexión sobre su propio desempeño y su responsabilidad frente a la calidad de la educación, e identificando sus necesidades de aprendizaje y desarrollo de competencias para la docencia y la dirección educativa. Así mismo, esta

evaluación de desempeño debe promover el reconocimiento y la valoración del quehacer profesional de docentes y directivos docentes, porque son ellos quienes día a día se encargan de hacer posible la educación en el país y aportar de esta forma a la construcción de una sociedad más equitativa, productiva, democrática y pacífica.

Por consiguiente la evaluación está enfocada a los procedimientos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación combinando un enfoque cuantitativo y cualitativo. Se hace claridad que, cada uno de estos enfoques está acompañado de aspectos a evaluar con sus respectivos indicadores.

Antecedentes en la Universidad de Nariño. (Osejo, 2012)

Los antecedentes históricos del sistema de evaluación de la labor de los docentes de la Universidad de Nariño se remontan a 1997 en el marco de construcción del Plan de Desarrollo de la Institución (1998-2008), trabajo adelantado desde Planeación y Vicerrectoría Académica, y que entre otras motivaciones recoge una aspiración justa y persistente de parte de los estudiantes: “Construcción de un Sistema de Evaluación de la Labor Académica” con fines de mejoramiento. En esa perspectiva los consiliarios se preocuparon por sacar la evaluación del marco punitivo y más bien lo perfilaron como proceso cimentado en unos

principios éticos: transparencia y legalidad y, como punto de referencia su intención principal *“recoger información que permita mejorar”*.

Después de un arduo trabajo se configura un *“modelo propio de valoración de los docentes”*, se explicita en su articulado la concepción de evaluación de la labor académica, los principios, los propósitos, las funciones, las fuentes de información, los tiempos de aplicación, las características a evaluar y las estrategias e instrumentos del proceso de evaluación de la labor académica.

Oficialmente inicia el proceso en el período académico A de 2001 en la sede central – San Juan de Pasto y las sedes Tumaco, Ipiales, Tùquerres, Samaniego y la Unión Nariño.

Conclusiones derivadas del estudio de impacto

- Existe en los documentos institucionales en forma implícita indicios de una evaluación del desempeño pedagógico del docente.
- En la Universidad no existe una cultura de la evaluación del desempeño pedagógico del docente que permee el quehacer universitario.
- Existió un deseo por parte de la Universidad de *“Construir un Sistema de Evaluación de la Labor*

Académica” *con fines de mejoramiento* pero que desafortunadamente no hubo una verdadera socialización ni apropiación por parte de la comunidad académica.

- Con fundamento en los hallazgos de la investigación se entrevisté el desconocimiento e indiferencia de dicho proceso por parte de algunos miembros de la comunidad educativa: estudiantes, directores de departamento y profesores.

PENSAR EN UNA PROPUESTA

El grupo de investigación Docencia Universitaria - GIDU piensa en una propuesta sobre cómo evaluar y transformar los procesos de la evaluación del desempeño pedagógico del docente y buscar que el desempeño universitario entre en la línea del mejoramiento continuo en términos de alta calidad.

Concepciones previas de la propuesta

Evaluación de competencias. Para la Universidad de Nariño la concepción y desarrollo de evaluación del desempeño pedagógico del docente debe ser desde la “socioformación” donde el concepto tiene carácter de “valoración”, con enfoque apreciativo de la evaluación. En este sentido se expresa Tobón (2010):

El modelo pedagógico de las competencias se compone de diferentes enfoques, uno de los cuales es el enfoque socioformativo o sintéticamente enfoque complejo, el cual se define como un marco de reflexión-acción educativo que pretende generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de las personas íntegras, integrales y competentes para afrontar los retos-problemas del desarrollo personal, la vida en sociedad, el equilibrio ecológico, la creación cultural-artística y la actuación profesional-empresarial, a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales, comunitarios económicos, políticosreligiosos, deportivos, ambientales y artísticos en los cuales viven las personas, implementado actividades formativas con sentido (p.31).

En consecuencia, este enfoque define la evaluación como un “*proceso de reconocimiento de lo que las personas aprenden y ponen en acción – actuación en un contexto social, asumiéndose el error como una oportunidad de mejora y de crecimiento personal*” (Niño, 1995) o en palabras de Eisner citado por la misma autora:

El propósito de la evaluación es reeducar la capacidad de percepción, comprensión y valoración de aquellos que participan en los programas o experiencias educativas, ofreciendo un retrato vivo y profundo de las situaciones y procesos que definen el desarrollo de los programas y los intercambios intencionales y significativos entre los participantes (p.127).

En esta visión de evaluación como valoración es importante tener presente

algunos ejes que soportan tal concepción y permiten mayor claridad y comprensión. Los cuales se pueden sintetizar en las siguientes premisas:

- La evaluación como valoración consiste en un proceso de retroalimentación.
- Esta concepción centra su atención desde el enfoque de competencias.
- Se caracteriza por ser dinámico y apunta a un proyecto ético de la persona.
- Se separa de la evaluación tradicional.
- Busca el mejoramiento de la calidad de la educación.
- Se realiza al inicio, en el proceso y al final.
- Permite el empleo de diversas estrategias (portafolio, autoevaluación, V heurística, entre otras)

En este orden de ideas, y como lo expresa Tobón (2010), esta concepción requiere de tres procesos interdependientes: autovaloración, covaloración y heterovaloración.

La autovaloración como *“el proceso por medio del cual la propia persona valora la formación de sus competencias con referencia a unos determinados criterios y evidencias, teniendo como base una matriz con niveles de dominio”*.

Covaloración *“es una estrategia por medio de la cual se valoran entre sí sus*

competencias de acuerdo con unos criterios previamente definidos”.

Heterovaloración *“consiste en la valoración de las competencias de las personas por parte de otros diferentes a sus pares”*.

De otra parte, Montenegro (2000) sostiene que los principios de la evaluación son puntos de partida que dan solidez a los procesos de evaluación. Entre los principios más relevantes se tienen: la confiabilidad, la universalidad, la pertinencia, la transparencia y la concurrencia.

La confiabilidad hace referencia al uso de procesos e instrumentos estandarizados, debidamente validados, que permitan reflejar el estado real del desempeño docente y usar los resultados con alto grado de seguridad y veracidad.

La universalidad se refiere al uso de lenguajes y sistemas de valoración que tengan la misma interpretación y significación en los diferentes contextos en los cuales se desempeña el docente.

La pertinencia se relaciona con los aspectos que se evalúan, el momento en los cuales se realiza y el manejo de los resultados.

La transparencia guarda relación con la presentación de propósitos, criterios, modelos, procedimientos, instrumentos y resultados de la evaluación ante la luz pública de la comunidad y de las autoridades educativas, para que

cualquiera de sus miembros tenga libre acceso a la información.

Concurrencia hace referencia a la posibilidad de hacer coincidir los diversos miembros de la comunidad educativa en el proceso de evaluador, la confluencia de los resultados de la evaluación de desempeño docente con los resultados de la evaluaciones de otros aspectos de la vida institucional como los procesos y los equipos de trabajo, a fin de integrar la información y lograr una visión más completa de la evolución del sistema.

Características de la evaluación por competencias

El enfoque socioformativo de las competencias asume ciertas características que lo identifican y diferencian de otros enfoques en el campo de la educación y sobre todo en el ámbito de la evaluación-valoración. Es por ello que en esta propuesta se toma aquellas que propone Tobón en su obra (2010) y que de alguna manera contribuyen a enriquecer la cultura de la evaluación por competencias dando elementos que permitan transformar y/o mejorar su desempeño.

1. Se asume las competencias como una dimensión más de la persona humana, la cual se considera en su integridad y devenir filogenético y ontogenético, articulando la dimensión biológica con la dimensión psicológica, sociológica y espiritual.
2. Las competencias no son el fin último de la educación, sino que las competencias son sólo un componente de la formación humana integral para vivir en interacción consigo mismo, con los demás y en el contexto ecológico.
3. Se le da una importancia decisiva al hecho de que la formación es un proceso sistemático de corresponsabilidad entre la persona y el entorno social, cultural, económico y ambiental. Esto significa que se debe actuar no sólo en la persona que aprende y se está formando sino de forma recursiva y dialógica hay que actuar también en el contexto social, político, económico, familiar e institucional.
4. A diferencia de otros enfoques, en el enfoque socioformativo las competencias no son una respuesta a los requerimientos del contexto, sino que las competencias son la actuación que tiene la persona en un marco ecológico acorde con las necesidades e intereses personales, las actividades requeridas por el contexto, el afrontamiento de problemas y la asunción creativa y emprendedora de nuevos retos.
5. La educación basada en el enfoque socioformativo de las competencias asume el reto de la formación ética

en todos los espacios formativos, debido a que la ética no se considera como una competencia sino como la esencia estructurante de todas las competencias.

6. Las competencias no son tareas, conductas ni funciones, aspectos referidos exclusivamente a acciones puntuales y observables de las personas. En el enfoque socioformativo, las competencias son actuaciones integrales de las personas ante actividades y problemas del contexto con ética e idoneidad, en tanto articulan los saberes (saber ser, saber conocer, y saber hacer) con el manejo de las situaciones externas del contexto, asumiendo los cambios y la incertidumbre con autonomía y creatividad.
7. Un modelo educativo basado en el enfoque socioformativo de las competencias concibe al ser humano en su integridad y evolución, en interacción ecológica con el ambiente y la sociedad. (pp. 32-33).

Fines de la evaluación por competencias

En cuanto a los fines de la evaluación Tabón (2010) menciona cuatro: “*la formación, la promoción, la certificación y la mejora de la docencia*”.

- En el ámbito de la formación, la valoración tiene como meta esencial brindar retroalimentación a los estudiantes y a los docentes en torno a cómo se están desarrollando las competencias establecidas para un determinado curso o programa, cuáles son los logros en este ámbito y qué aspectos son necesarios mejorar.
- Respecto a la promoción, el fin de la valoración consiste en determinar el grado de desarrollo de las competencias dentro de un determinado módulo, para determinar si los estudiantes son promocionados o no a otro nivel.
- En cuanto a la certificación la valoración debe reconocer que los estudiantes tienen diferentes potencialidades y su desarrollo depende tanto del proyecto ético de vida como de los recursos, oportunidades y características de los entornos en los cuales se vive.
- En relación con la mejora de la docencia, la valoración debe servir al docente de retroalimentación para mejorar la calidad de los procesos didácticos, por cuanto, ésta es la vía por excelencia para obtener retroalimentación de cómo se está llevando a cabo la mediación pedagógica posibilitando detectar dificultades (p. 286).

Evaluación de desempeño docente

Una vez abordado la concepción de evaluación desde el enfoque socioformativo como valoración, se conceptualiza la evaluación del desempeño docente, al respecto Montenegro (2003) afirma:

El desempeño se concibe como la realización de un conjunto de actividades en cumplimiento de una profesión u oficio. Así cada profesional se desempeña en algo, realiza una serie de acciones en cumplimiento de una función social específica. De este modo, el desempeño docente, es el conjunto de acciones que un educador realiza para llevar a cabo su función; esto es, el proceso de formación de los niños y jóvenes a su cargo (p. 19)

Por otra parte, el mismo autor concibe la evaluación de desempeño docente como *“estrategia para el mejoramiento de la calidad educativa”* (p.23).

Cerda (2000) sostiene que *“este tipo de evaluaciones ofrece información que, a la postre, puede servir para tomar decisiones sobre la promoción, capacitación o remuneración de los trabajadores”* (p.250). En la perspectiva de calidad no es conveniente que se piense en estímulos económicos que pueden entorpecer los procesos; ya que éstos no garantizan el mejoramiento de la calidad.

Una buena evaluación se hace con motivación intrínseca; los docentes participamos en ella, movidos por el interés de obtener información para el

mejoramiento del desempeño y prestar así, un mejor servicio educativo. Esto contribuiría a la autorrealización personal, la satisfacción de hacer las cosas; generaría crecimiento social y cultural en los entornos en los cuales actuamos. (Montenegro, 2000, p. 26).

Por su parte Montenegro (2000), sostiene que en la evaluación de desempeño deben existir estándares; esto es *“patrones relacionados con contenidos, procedimientos e instrumentos. Los estándares se justifican para aplicar los principios de transparencia y publicidad, propia de los actos públicos”* (p.29).

En conclusión, “Evaluar para mejorar” parte de la convicción, que los profesionales que se desempeñan en el aula y en la institución educativa, son educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes y se involucran como personas en esta tarea con todas sus capacidades y valores. Por tanto, busca contribuir al mejoramiento de su labor y por consiguiente al de los aprendizajes y desarrollo de los estudiantes, identificando mediante la evaluación de desempeño, las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias propias de la docencia.

¿Cómo evaluar competencias docentes?

Para evaluar las competencias docentes se debe partir de una visión alternativa de evaluación de la que se ha venido

llevando a cabo. *“Esta visión nueva debe ser en su concepción global, en su intensión, en su sentido, en su estructura, en las estrategias, procedimientos e instrumentos que hacen posible su puesta en marcha.* (Niño, 1995, p.123).

En este orden de ideas, la misma autora sostiene que *“no será suficiente el cambio, si frente a una intencionalidad transformadora se mantiene la opción por metodologías, estrategias y procedimientos con carácter puramente instrumental, distantes y aisladas del sentido que orienta y anima la intencionalidad educativa y evaluativa cultural”* (p. 135).

Cuando se habla de competencias docentes se tiene que remitir necesariamente a la concepción de calidad educativa y concretamente de calidad en la prestación del servicio por parte de docentes y directivos; en este sentido Montenegro (2011) afirma que *“la calidad es una propiedad que emerge del sistema educativo; es decir, de un conjunto de factores, de componentes y de las relaciones entre ellos”* (p. 10).

Desde el enfoque socioformativo de las competencias docentes Tobón (2010) citando a Schon (1992,1998) sostiene que:

No está en los estudiantes ni tampoco en los docentes, sino en la relación intersistémica de ambos. De acuerdo con

esto, la docencia metacognitiva consiste en la comprensión y regulación que los docentes realizan del proceso aprendizaje-enseñanza, con el fin de formar determinadas competencias en sus estudiantes y, al mismo tiempo, construir y afianzar sus propias competencias como profesionales de la pedagogía, teniendo como guía la formación humana integral (proyecto ético de vida), la trasdisciplinariedad, la apertura mental, la flexibilidad, las demandas sociales y económicas y el entretrejo del saber mediante la continua reflexión sobre la práctica.

De lo anterior se puede colegir que, el tema de las competencias docentes no está centrado únicamente en la persona del docente como único agente de los procesos educativos, sino también en el estudiante. De esta relación recíproca surge la necesidad de ir perfeccionando el grupo de competencias que el docente necesita para su desempeño profesional. Dicho de otra forma, el perfil docente que necesita una Institución para brindar procesos de calidad.

Desde la perspectiva de Tobón (2011) existen diferentes metodologías para valorar las competencias, una de ellas son las matrices, que consisten en tablas de doble entrada en las cuales se relacionan los criterios de las

competencias con los niveles de dominio y se integran las evidencias que deben aportar los actores del proceso educativo. El sugiere algunos pasos en la metodología de evaluación de competencias:

Paso 1. Determinar las competencias o competencias a evaluar, indicando el criterio o criterios a tener en cuenta.

Paso 2. Establecer las evidencias o evidencias a considerar en la valoración, a partir de las actividades de aprendizaje en referencia.

Paso 3. Determinar los indicadores a considerar para valorar los niveles de dominio en las competencias.

Paso 4. Establecer la ponderación de los criterios e indicadores de nivel de dominio, de acuerdo con las políticas educativas del país y la institución educativa.

Paso 5. Establecer el proceso de la valoración, con autovaloración, covaloración y heterovaloración.

Paso 6. Determinar en qué momento se va evaluar.

Paso 7. Planear la forma cómo se va llevar a cabo la retroalimentación (pp. 293-294).

En consecuencia, las competencias esenciales que debe poseer un docente de acuerdo con los estudios del Instituto CIFE en Latinoamérica (Ciencia e Innovación para la Formación y el Emprendimiento) serían: Trabajo en equipo, comunicación, planeación del proceso educativo, evaluación del aprendizaje, mediación del aprendizaje, gestión curricular, producción de materiales, tecnologías de la información y la comunicación y, gestión de la calidad del aprendizaje. Cada una de ellas acompañada de su descripción, criterios mínimos y evidencias mínimas como se describe en la siguiente tabla.

Tabla N° 1. COMPETENCIAS ESENCIALES QUE DEBE POSEER UN DOCENTE DE ACUERDO CON LOS ESTUDIOS DEL INSTITUTO CIFE EN LATINOAMÉRICA

COMPETENCIAS	DESCRIPCIÓN	CRITERIOS MÍNIMOS	EVIDENCIAS MÍNIMAS
Trabajo en equipo	Realizar procesos y actividades cooperativas para alcanzar las metas institucionales respecto a la formación de los estudiantes acorde con el modelo educativo y los planes de acción de los	1. Tengo relaciones cordiales y de respeto con las demás personas, lo cual me posibilita afrontar los retos y dificultades que se presentan.	1.Registro de un equipo conformado y funcionando. 2. Acta del establecimiento de un plan de acción en equipo.

COMPETENCIAS	DESCRIPCIÓN	CRITERIOS MÍNIMOS	EVIDENCIAS MÍNIMAS
	programas académicos.	<p>2. Identifico y argumento diferentes metodologías de trabajo en equipo, acordes con los objetivos que se establezcan.</p> <p>3. Conformo equipos de docencia, investigación y extensión de acuerdo con las políticas institucionales.</p> <p>4. Establezco planes de acción en equipo según los retos y requerimientos del contexto.</p>	<p>3. Registro sobre el abordaje de un conflicto y la manera cómo se superó.</p> <p>Mapa mental argumentado sobre el trabajo en equipo.</p>

Fuente: (Tobón, 2011, pp. 273-274).

Fundamentación Conceptual del Instrumento de Evaluación del Desempeño Pedagógico del Docente de la Universidad de Nariño

Desde la perspectiva de Tobón (2010), Montenegro (2011) y CINDA de Chile (2008), se presenta los elementos conceptuales que soportan y respaldan el diseño general de la propuesta de evaluación-valoración y del instrumento de evaluación del desempeño pedagógico del docente de la Universidad de Nariño.

Los elementos conceptuales que integran el perfil docente por áreas de desempeño están constituidos por los componentes de la competencia (están constituidos por los saberes en el conocer, el hacer y el ser), áreas de desempeño (categorías de la labor docente: conocimiento, competencias generales, competencias específicas y, actitudes y valores), competencias (desempeños docentes en las diferentes categorías de la labor docente) y por criterios básicos (condiciones que explicitan las competencias de la labor docente) expresados en la tabla siguiente:

Tabla N°2. COMPETENCIAS DEL PERFIL INTEGRAL DEL DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO, POR ÁREAS DE DESEMPEÑO.

DESEMPEÑOS	ÁREA DE DESEMPEÑO	COMPETENCIA	CRITERIOS BÁSICOS
SABER	CONOCIMIENTO	Conocimiento Disciplinario	
		Conocimiento Profesional	
		Conocimiento Pedagógico	
HACER	COMPETENCIAS GENERALES	Capacidad para interactuar con el medio laboral del docente.	
		Competencias comunicacionales	
		Trabajo en equipo	
		Capacidad de aprendizaje continuo	
		Gestión Curricular	
		Capacidad investigativa	
	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	Planificación docente	
		Mediación de aprendizajes significativos.	
		Tecnología de la información y la comunicación	
		Evaluación de aprendizajes	
SER	ACTITUDES Y VALORES	Responsabilidad y ética: respeto y tolerancia y otros valores promovidos por la institución	

Fuente: Texto adaptado de la matriz base de (Leterier, 2008, p. 127).

Definición de cada uno de los componentes que constituirían el perfil integral del docente de la Universidad de Nariño

Los componentes de la competencia están constituidos por el saber, el hacer y el saber ser. A continuación se explicita cada uno de ellos:

. SABER

El saber conocer se define como la puesta en acción de un conjunto de herramientas necesarias para procesar la información de manera significativa

acorde con las expectativas individuales, las propias capacidades y los requerimientos de una situación en particular. (Tobón, 2010, p.222).

- Conocimiento.

Se entenderá por conocimiento del profesor universitario al conjunto de conceptos, imágenes y representaciones que este adquiere, organiza y aplica en la formación de estudiantes universitarios. El conocimiento de un docente universitario envuelve diversos ámbitos de su quehacer,

Este ámbito posee al menos tres dimensiones fundamentales: el

conocimiento disciplinario, el conocimiento profesional y el conocimiento pedagógico. A continuación se describen estas tres dimensiones del conocimiento vinculadas a los procesos de enseñanza aprendizaje. (Leterier, 2008, p. 128).

- **Conocimiento Disciplinario.** El conocimiento disciplinario involucra la adquisición y el manejo de conceptos esenciales, principios, leyes, teorías, procedimientos y metodologías que forman parte de una disciplina. El conocimiento disciplinario involucra, entre otros, el dominio de la historia de una disciplina, el conocimiento de sus líneas teóricas, su lugar en el campo de la ciencia y las proyecciones en el mismo. (Leterier, 2008, p. 128).

- **Conocimiento Profesional.** El conocimiento profesional se construye a partir de la experiencia práctica (laboral) de los profesores universitarios. El conocimiento profesional involucra la capacidad de aplicar conocimiento disciplinario a contextos específicos en los cuales se han de desempeñar los estudiantes y futuros profesionales. (Leterier, 2008, p. 128).

- **Conocimiento Pedagógico.** El conocimiento pedagógico se refiere al dominio de aspectos relacionados con el proceso de enseñanza- aprendizaje. Involucra el conocimiento y uso de estrategias didácticas con la intención de inducir en los estudiantes

aprendizajes significativos. (Leterier, 2008, p. 128).

. **HACER**

El saber Hacer consiste en desempeñarse en la realización de una actividad o en la resolución de un problema comprendiendo el contexto y teniendo como base la planeación. Este saber se ubica como saber esencial de las competencias, se diferencia de las actividades de aprendizaje que el maestro implementa en clase. (Tobón, 2010, p.224).

- **Competencias generales**

Las competencias generales son aquellas que permiten a las personas desenvolverse exitosamente en su medio laboral, trascendiendo los aspectos técnicos disciplinarios y son comunes a la mayoría de las profesiones. Estas competencias son complementarias a las competencias específicas y tan relevantes como ellas. Cada competencia general presenta componentes más específicos asociados y sus correspondientes indicadores para verificar el grado de cumplimiento de dicha capacidad. (Leterier, 2008, p. 129).

.- **Capacidad para interactuar con el medio externo.** Es la capacidad del docente de establecer redes con diversas instituciones del ámbito docente (universidades, entidades del sistema de educación superior y medio profesional)

con el fin de mejorar la pertinencia de la docencia impartida. (Leterier, 2008, p. 129).

.- Competencias Comunicacionales.

Son las capacidades que el profesor tiene para interactuar con los diversos actores del proceso educativo, en particular con los estudiantes (Leterier, 2008, p. 129).

.- Trabajo en Equipo.

Implica la capacidad de realizar un trabajo cooperativo con otros, desarrollando actividades de colaboración para avanzar en el cumplimiento de objetivos docentes comunes (Leterier, 2008, p. 129).

.- Capacidad de Aprendizaje Continuo.

El aprendizaje continuo es la capacidad del profesor de avanzar en el desarrollo de sus conocimientos, competencias y aspectos valórico - actitudinales requeridos para desarrollar el perfil docente institucional e incorporar en su quehacer el conocimiento y habilidades adquiridas a través del tiempo (Leterier, 2008, p. 129).

.- Gestión curricular.

Es la capacidad del docente para analizar, monitorear, evaluar y liderar procesos de gestión académica o docente, de planificación estratégica y de acreditación (institucional y/o de carreras o programas). Todo ello con el objetivo

de garantizar la calidad y pertinencia de estos procesos. (Leterier, 2008, p. 130).

.- Capacidad investigativa.

La capacidad investigativa es una de las cualidades que debe poseer el docente en ejercicio para participar activamente de la vida académica ya que es un proceso continuo de acciones orientadas a favorecer la apropiación y desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para poder desempeñar con éxito actividades productivas asociadas a la investigación científica, el desarrollo científico - tecnológico y la innovación, ya sea en el sector académico o en el productivo.

- Competencias específicas

Las competencias docentes específicas son el conjunto de capacidades técnicas y disciplinares que facultan al profesor para desempeñarse correctamente en las actividades propias de su labor formadora. Cada competencia específica, al igual que las generales, presenta componentes o capacidades más específicas asociadas con los correspondientes indicadores para verificar el grado de cumplimiento de dicha capacidad (Leterier, 2008, p. 130).

Dentro de las competencias específicas se encuentran las siguientes:

.- Planificación Docente. Se refiere a la capacidad para definir adecuadamente la unidad de enseñanza-

aprendizaje a impartir, tanto en sus contenidos como en los métodos de enseñanza propuestos, actividades, recursos didácticos a utilizar, los aprendizajes esperados y las evaluaciones programadas (Leterier, 2008, p. 130).

.- **Mediación de Aprendizajes.** Esta competencia implica la capacidad para utilizar de manera adecuada estrategias metodológicas y herramientas didácticas innovadoras y concordantes con las características de los estudiantes y el perfil de egreso de la carrera (Leterier, 2008, p. 130).

.- **Tecnologías de la información y la comunicación.** Esta competencia implica la incorporación de las TIC en la cultura del docente universitario, en su desempeño al interior del aula, y el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (TIC) pueden ser uno de los elementos clave que ayuden a las transformaciones requeridas por la Universidad (Leterier, 2008, p. 130).

.- **Evaluación del Aprendizaje.** Es la capacidad del profesor para utilizar diversas estrategias de evaluación que aseguran el logro de los objetivos de aprendizaje declarados (Leterier, 2008, p. 130).

. **SER**

El saber Ser consiste en la articulación de diversos contenidos afectivo-motivacionales enmarcados en las competencias y se caracteriza por la construcción de la identidad personal y la conciencia y control del proceso emocional - actitudinal en la realización de una actividad o resolución de un problema. Desde este componente de competencia se promueve la convivencia ciudadana para que las personas asuman sus derechos y deberes, con responsabilidad y buscando la construcción de una sociedad civil, democrática y solidaria (Tobón, 2010, p.222).

- **Actitudes y valores**

Las actitudes corresponden a formas internalizadas, espontáneas y permanentes de actuar frente a determinadas circunstancias. Por otra parte, los valores son la apreciación de ciertas cualidades individuales o grupales y suelen demostrarse a través de conductas concretas. Existen diversos valores y actitudes que se asocian al ser docente, a modo de referencia se han incluido los siguientes:

Responsabilidad y ética docente que significa mantener una conducta íntegra en el quehacer académico, reflejada en la responsabilidad en el cumplimiento de las tareas comprometidas, en las relaciones con los colegas, estudiantes y otras personas y en el cumplimiento de normas y reglamentos institucionales.

El respeto y tolerancia se ve reflejada en la capacidad para aceptar opiniones,

concepciones y comportamientos diversos y fomentar dicha diversidad en la formación de los profesionales (Leterier, 2008, p. 131).

Con base en estos elementos se diseñó los referentes del desempeño del docente de la Universidad de Nariño, por competencias desde la percepción del estudiante. Ejemplo: expresados en la siguiente tabla.

COMPETENCIA	DESEMPEÑOS
Conocimiento Disciplinario	<ol style="list-style-type: none"> 1. Claridad y dominio en el desarrollo de los contenidos de la asignatura. 2. Importancia de los contenidos de la asignatura. 3. Pertinencia y actualidad en los contenidos de la asignatura. 4. Utilidad y aplicabilidad de los contenidos de la asignatura. 5. Sintetiza y sistematiza los conocimientos de la asignatura.

Referentes del desempeño del docente de la Universidad de Nariño, desde la percepción del jefe inmediato. Ejemplo: expresados en la siguiente tabla.

COMPETENCIA	DESEMPEÑOS
Capacidad para interactuar con el medio laboral del docente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Redes de trabajo establecidas en el ámbito docente 2. Proyectos docentes interinstitucionales desarrollados 3. Participación en comisiones externas

Referentes del desempeño del docente de la Universidad de Nariño, desde su propia percepción (autovaloración). Ejemplo: expresados en la siguiente tabla.

COMPETENCIA	DESEMPEÑOS
Conocimiento Disciplinario	1. Claridad y dominio del conocimiento disciplinario de la asignatura.
Conocimiento Profesional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aplica los conocimientos a contextos específicos relacionados con su área de desempeño. 2. Relaciona los contenidos de la asignatura con el perfil de egreso.

Referentes del desempeño del docente de la Universidad de Nariño, desde la percepción del par (covaloración). Ejemplo: expresados en la siguiente tabla.

COMPETENCIA	DESEMPEÑOS
Competencias comunicacionales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uso de estrategias comunicacionales que contribuyen al bienestar laboral y universitario. 2. Manejo de lenguaje oral y escrito adecuado y responsable, acorde con los objetivos de la formación académica y profesional.

INTRUMENTOS DE EVALUACION-VALORACION PROPUESTOS

Antes de presentar los instrumentos es necesario volver a recalcar que la evaluación no son actividades realizadas por momentos, ni tampoco la aplicación de un instrumento, sino que es el “resultado” de todo un proceso de desempeños desarrollados a lo largo de un período determinado. De ahí que, plantear un instrumento de evaluación no es fácil ya se puede correr el peligro de diseñarlo en forma general, dejando de lado muchos desempeños por evaluar perjudicando a las personas implicadas, o lo contrario, demasiado detallado cayendo en las minucias haciendo del proceso evaluativo algo molesto y nada conveniente para una comunidad educativa. Los instrumentos de evaluación del desempeño pedagógico del docente de la Universidad de Nariño están elaborados desde las diferentes miradas.

ESCALA DE VALORACION PROPUESTA

Por razones administrativas la evaluación debe traducirse a datos cuantificables para poder ubicar en las categorías de valoración asignadas. En este caso sobresaliente, satisfactorio y no satisfactorio. Desde la perspectiva del Ministerio de Educación Nacional,

La valoración de cada una de las competencias (con base en las

contribuciones individuales y las actuaciones intencionales), así como el resultado final de la evaluación anual de desempeño laboral del docente o directivo docente, se expresarán en una escala cuantitativa de uno (1) a cien (100) puntos, que corresponde a las categorías cualitativas que se presentan en la Tabla N°11.

Al calificar cada competencia funcional se deben valorar los logros alcanzados frente a la contribución... es decir se debe valorar si los resultados del docentes o directivo docente cumplen con los criterios establecidos y si reflejan las actuaciones intencionales (MEN, 2002, p.21).

Para una interpretación general del puntaje final del docente valorado, se presenta la siguiente tabla que agrupa la categoría, el rango de porcentaje y su respectiva descripción, haciendo ver esta última como el perfil ideal del docente universitario.

RANGO DE PORCENTAJE Y DESCRIPCIÓN DE LA VALORACIÓN DEL DESEMPEÑO PEDAGÓGICO DEL DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO

La categoría: SOBRESALIENTE.

Rango entre 90-100

Descripción: Un evaluado con un puntaje final en esta categoría muestra un desempeño ejemplar. Sus resultados son excepcionales e imprescindibles para las metas de la institución o la entidad territorial. Además, exhibe valores, intereses, motivaciones y actitudes que se relacionan con las

competencias comportamentales evaluadas y que tienen un alto impacto positivo en los demás miembros de la comunidad educativa y en los procesos institucionales. Es un docente o directivo docente con altos niveles de competencia para desempeñarse como educador.

La categoría: SATISFACTORIO.

Rango entre 60-89

Descripción: Un evaluado con puntaje en esta categoría trabaja para lograr resultados que aporten a las metas institucionales. Sin embargo, sus resultados pueden mejorar si se apoya en sus fortalezas. También es posible que deba desarrollar más los valores, intereses, motivaciones y actitudes que se relacionan con las competencias comportamentales evaluadas. Este docente posee competencias para la educación, pero debe trabajar para lograr niveles más elevados de desempeño y evitar que disminuyan los que ha alcanzado.

La categoría: NO SATISFACTORIO.

Rango entre 1-59

Descripción: Un evaluado con un puntaje final en esta categoría no realiza esfuerzos suficientes para apoyar al logro de las metas de la institución educativa o la entidad territorial, o sus resultados son insignificantes. Los valores, intereses, motivaciones y actitudes del evaluado, que se relacionan con las competencias comportamentales evaluadas y que

contribuyen al adecuado cumplimiento de sus funciones, están ausentes o se dan en un nivel muy bajo. Es un docente o directivo docente que aún no ha desarrollado competencias suficientes para la educación. Guía 31 (MEN., 2002, p. 30).

¿CÓMO OBTENER LA VALORACIÓN?

Valoración por competencias del desempeño pedagógico del docente de la Universidad de Nariño. Heterovaloración desde la percepción del Estudiante

- A cada categoría se le da valor así: sobresaliente tres (3), Satisfactorio dos (2) y No satisfactorio uno (1)
- El número de desempeños de cada saber se multiplica por tres que es equivalente al número de escalas propuestas (sobresalientes, Satisfactorias y No satisfactorias).
Ejemplo: Para obtener la valoración del campo de competencia SABER sería así: $23 \times 3 = 69$
- Con el resultado que se obtenga de la multiplicación se procede a sacar el valor de cada pregunta aplicando una regla de tres.
- En este caso el valor de cada pregunta del campo de competencia SABER es de 2,083.
- Una vez calificado los desempeños, se suman por separado los sobresalientes (SB), satisfactorios (ST) y los No satisfactorio (NST).

- Luego se procede a multiplicar el número obtenido de sobresalientes (SB), satisfactorios (ST) y los No satisfactorio (NST) por el valor de cada pregunta (resultado de la regla de tres)
- El valor que se obtiene, es la calificación que saca el docente en el campo de competencia del SABER.
- De igual forma se procede con el **HACER** y el **SER**

Siendo consecuentes con los principios y valores promovidos por la Universidad de Nariño como verdad, honestidad, responsabilidad, transparencia, justicia, entre otros; se considera que la valoración que hacen los estudiantes tenga un mayor porcentaje a la hora de sumar los resultados parciales de Heterovaloración, Covaloración y Autovaloración. En consecuencia la tabla de ponderación sería:

Tabla N° 3. PORCENTAJE DE LOS INSTRUMENTOS DE VALORACIÓN DEL DESEMPEÑO PEDAGÓGICO DEL DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO.

INSTRUMENTOS DE VALORACION	PORCENTAJE	TOTAL
Heterovaloración desde la percepción del estudiante	40%	100%
Heterovaloración desde la percepción del Director	20%	
Covaloración desde la percepción del Par	20%	
Autovaloración	20%	

Fuente: Esta investigación

Resultados de la valoración del desempeño pedagógico del docente de la Universidad de Nariño

Una vez realizado los procesos y momentos de valoración del desempeño pedagógico de los docentes el Centro de Informática de la Universidad procesa la información y da a conocer a través de la página de Vicerrectoría Académica los resultados de las valoraciones. Estos resultados se presentarán condensados en una matriz de la siguiente manera:

Tabla N°4 CONSOLIDADO DE LOS RESULTADOS

ESCALA DE VALORACIÓN DEL DESEMPEÑO	RANGO DE PUNTAJE	RESULTADOS SEGÚN COMPETENCIA		
		SABER	HACER	SER
SOBRESALIENTE	80 a 100 puntos	X		
SATISFACTORIO	60 a 79 puntos		X	
NO SATISFACTORIO	1 a 59 puntos			X

Fuente: Esta investigación

Si los resultados de la valoración del desempeño no son satisfactorios, seguir el conducto regular de la Universidad de Nariño.

Si el docente no está conforme con los resultados de la valoración de su desempeño debe presentar un recurso de apelación ante la instancia respectiva.

MOMENTOS DE LA EVALUACION

Dentro de los momentos de la evaluación-valoración, se encuentra la Heterovaloración, Autovaloración y Covaloración; etapas que permiten recoger información necesaria y suficiente para hacer juicios valorativos del desempeño del docente. Desde la mirada de Mella G. (2008, pp. 143-151), se describe cada uno de ellos.

Autovaloración. La autovaloración le permite al docente acopiar información de su propia práctica para luego interpretarla y analizarla a la luz de los criterios de entrada y salida.

Covaloración. Todo proceso de valoración debe incorporar a los pares como una fuente importante de información sobre el desempeño docente, pues permite retroalimentar la actividad del docente y así mejorar la calidad de la misma.

Este proceso permite realizar la evaluación de manera grupal y colectiva, refuerza el trabajo en equipo, la colaboración mutua y permite

aprendizajes y perfeccionamiento en los docentes involucrados. Evaluado y evaluador forman así una comunidad de aprendizaje que apoya el desarrollo de sus integrantes.

Heterovaloración. Desde de los estudiantes y pares, pero en un nivel jerárquico superior en la organización, se ubica el director o jefe directo del evaluado, quien también aporta a la evaluación realizada al docente, pero desde una perspectiva asociada a su responsabilidad funcionaria.

TIEMPOS DE LA EVALUACION

Partiendo de la concepción que la evaluación-valoración es un proceso de crecimiento, esta propuesta pretende que los tres momentos se realicen en dos tiempos diferentes, el primero cuando haya transcurrido un 50% de recorrido en el desarrollo curricular y el segundo al final del semestre.

Estos dos tiempos permiten tener una mirada mucho más objetiva del desempeño pedagógico del docente en cada una de las asignaturas, y además, da la posibilidad de corregir algunos aspectos que en la evaluación aparecieron como debilidades.

PLAN DE MEJORAMIENTO ACADÉMICO

Esta temática se aborda desde la perspectiva del Ministerio de Educación Nacional explicita en la política del mejoramiento de calidad educativa en

donde se desarrolla de una manera sistemática la concepción del Plan de Mejoramiento Académico para la educación Básica y Media igualmente aplicable para la educación Superior. (MEN 2003) En este mismo sentido el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior – SINA E (2003) enfatiza que:

El plan consiste en la descripción de una secuencia de pasos orientados a eliminar

las debilidades determinadas y sus causas, sin alterar las fortalezas conseguidas. Es decir, el plan de mejoramiento es un medio conceptual y una guía para actuar según lo que se requiere, con el fin de modificar el estado actual del sistema, por un futuro de mejor calidad, conservando las fortalezas (p.2).

En conclusión el Plan de Mejoramiento Institucional se puede visualizar en la siguiente gráfica.

Grafica N°1. ESQUEMA DEL PLAN DE MEJORAMIENTO INSTITUCIONAL



Fuente: Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (2003, p.2).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFIA

Colombia. (1991). Constitución Política Colombiana.

Colombia. (1992). Ley 30.

Cerda Gutierrez, H. (2000). La evaluación como experiencia total. Logros, objetivos, procesos, competencias y desempeño. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Letelier, M., Rodés, D., De los Rios, D., & Oliva, C. (2008). Propuestas de un modelo para la evaluación del

desempeño docente. En C. I. CINDA, Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria (págs. 123-138). Santiago de Chile: Alfabetas Artes Gráficas.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). Guía 31. Guía metodológica. Evaluación anual de desempeño laboral. Docentes y Directivos Docentes del Estatuto de Profesionalización Docente Decreto Ley 1278 de 2002.

Ministerio de Educación Nacional. (2003). Manual de la evaluación

- de desempeño. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). Decreto 2582 Por el cual se establecen reglas y mecanismos generales para la evaluación del desempeño de los docentes y directivos docentes que laboran en los establecimientos educativos estatales.
- Montenegro Aldana, I. A. (2003). Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos. Bogotá: Copertativa Editorial Magisterio.
- Niño Zafra, Libia Stella & Otros. (1995). Evaluación, Proyecto Educativo y Descentralización en la Educación. Editorial de la Universidad INNCA de Colombia. Bogotá.
- Osejo, E (2012, agosto). [Entrevista con Edgar Osejo, Vicerrector Académico de la Universidad de Nariño período 1995 -2000: inicio del proceso de evaluación del desempeño pedagógico de los docentes de la Universidad de Nariño]. Grabación en audio.
- Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior. (2003). Manual para la elaboración de planes de mejoramiento. Bogotá: Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior. pp.1-5
- Tobón Tobón, S. (2010). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (Tercera ed.). Bogotá: ECOE EDICIONES Ltda.
- Zúñiga M. & Jopia B. Evaluación del Desempeño Docente y Calidad de la Docencia Universitaria. Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA, Santiago de Chile 2008.