



Universidad Nacional de Educación  
Enrique Guzmán y Valle  
La Cantuta  
*“Alma Máter del Magisterio Nacional”*

ESCUELA DE POSGRADO  
Walter Peñaloza Ramella

Académicos  
**Signos**

Resolución N° 2808-2014-EPG-UNE

# Enfoques de la Evaluación Universitaria



**Serie Evaluación y Acreditación**

Año 01 / N° 03  
Noviembre 2014

**SIGNOS ACADÉMICOS**  
**ENFOQUES DE LA EVALUACIÓN UNIVERSITARIA**

© **Editor**  
Dr. Luis Rodríguez De los Ríos  
rodri0351@live.com

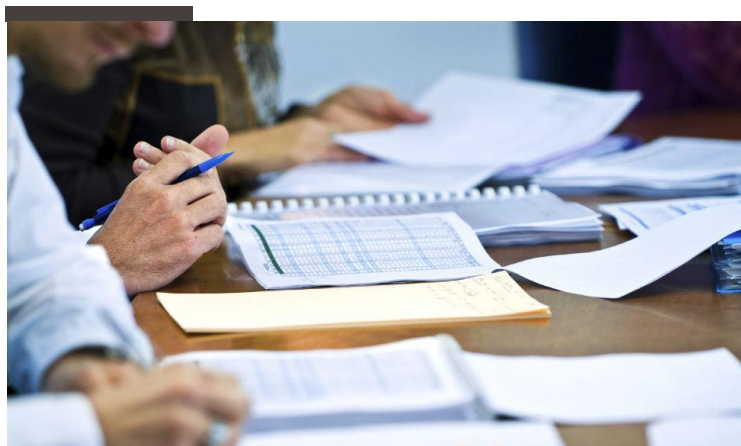
**Diseño y diagramación**  
Luis M. Elguera Villamil

Serie: Evaluación y Acreditación

Año: 1

1° Edición setiembre de 2014

© Derechos de edición reservados  
Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle  
La Cantuta  
Calle Los Agícolas N° 280, Urb. Las Acacias, La Molina, Lima.  
Teléf.: 313-3700, Anexo:



## INTRODUCCIÓN

Realizar una réplica de cualquier trabajo generalmente resulta una tarea difícil que comienza tras el análisis detallado del mismo, por determinar los elementos objeto de réplica y los argumentos de la misma. En este sentido, las posiciones teóricas de los autores que participan en el debate serán determinantes respecto a si éste se ejerce como contraposición de ideas, con un carácter global, intercambio de puntos de vista respecto a algunos elementos concretos o, simplemente, con

matizaciones y aportaciones específicas al discurso planteado.

En este caso, la cercanía y comunidad de nuestros puntos de vista con los planteamientos realizados por el Dr. Escudero en la ponencia presentada, son tantos que se descarta la posibilidad de cualquier tipo de enmienda global. Asimismo, la profusión y exhaustividad con que ha desarrollado el tema limita las otras dos opciones mencionadas para la réplica. No obstante, nuestra participación en estas Jornadas está mediati-

zada por la responsabilidad de ejercerla. Y, por ello, las notas que siguen pueden entenderse más bien como algunas reflexiones que nos ha sugerido la lectura de su trabajo y que constituyen matizaciones o ampliaciones al mismo.

La estructuración de este trabajo se hace sobre dos puntos fundamentales:

- (a) Algunas notas adicionales respecto a los enfoques de la evaluación de la docencia universitaria.
- (b) Algunas reflexiones acerca de la contextualización de la evaluación de la docencia centrada en el profesor.

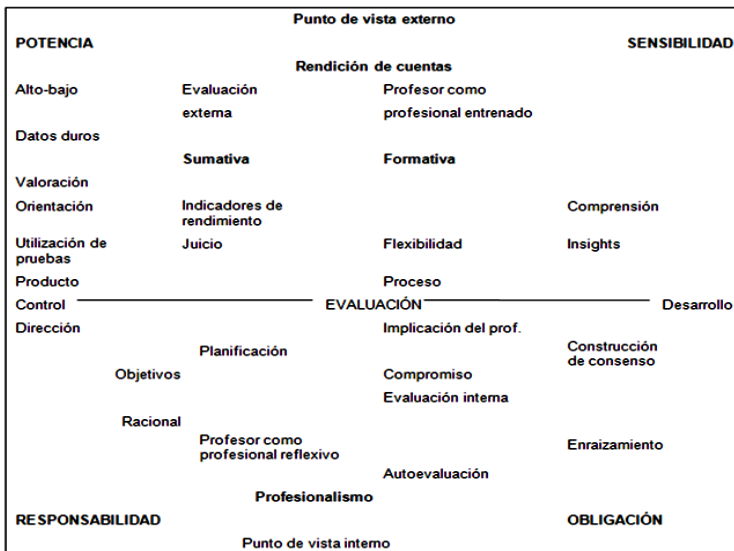
En el primer caso, el debate en foros europeos y nacionales acerca de la evaluación de la calidad educativa de las universidades que incluye puntos de vista referidos a una visión institucional (MORA, 1991; DE MIGUEL, 1991; RODRÍGUEZ ESPINAR, 1991). La tendencia progresiva de enmarcar la evaluación docente en un contexto más amplio deviene necesariamente en consideraciones acerca del objeto de la evaluación, pertinencia o utilidad de una u otra aproximación, etc. Por su parte, la evaluación de la docencia centrada en el profesor es, indudablemente, el centro de atención de desarrollo actualmente en nuestras universidades y creo, con el Dr. Escudero, que es el tema por el que se nos ha reunido aquí.

## **ACERCA DE LOS ENFOQUES DE LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA**

No nos parece imprescindible en este momento la discusión del término modelo -que tiene diferentes conceptualizaciones según los planos de análisis (epistemológicos, metodológicos y de contenido)- cuyo objeto sería fundamentalmente la estructuración de su polisemia y la comprensión del porqué de la misma. En este sentido, más que negar la existencia de los modelos de evaluación y, particularmente, de la evaluación de la docencia universitaria,

aceptamos el hecho de la diversidad en la utilización del término desde diferentes perspectivas para plantear las alternativas disponibles en este ámbito. No obstante lo anterior, nos parece necesario establecer un marco mínimo de trabajo que permita situar adecuadamente las opciones existentes para abordar la evaluación de la docencia universitaria. Una de las opciones que pueden utilizarse para estructurar los enfoques de la Evaluación de la Docencia Universitaria se deriva de la confluencia de las dimensiones que definen un proceso de evaluación (objeto, propósito, audiencia, énfasis, criterios, etc. ESCUDERO, 1991). En esta dirección existen aportaciones de interés que pretenden proporcionar una visión sintética, a la par que exhaustiva, de la problemática de la actividad evaluativa en este ámbito. Un ejemplo es el mapa cognitivo propuesto por NISBET y recogido por TILLER (1990), cuya intención es aportar

*"... una base para considerar la acción en el campo de la evaluación". (222)*



Evaluación. Un mapa cognitivo (tomado de TILLER, 1990)

Sin embargo, nuestra pretensión en este momento es mucho menos ambiciosa y se centra en establecer un sistema de referencia más simple y flexible. Por ello, hemos seleccionado tres dimensiones desde las que situar, en un solo espacio, los principales enfoques de la evaluación universitaria:

- (a) Control de la Evaluación: Hace referencia a quién promueve y/o desarrolla y/o utiliza la evaluación. Los polos de referencia son externo/interno.
- (b) Objeto de la Evaluación: Se refiere a qué se evalúa, teniendo en cuenta graduaciones según énfasis, nivel de responsabilidad y/o unidad de análisis seleccionada. Los polos de referencia son macroanalíticos/microanalíticos, molar/molecular.
- (c) Finalidad de la Evaluación: Está referido al propósito, utilización y objetivo de la misma. Los polos de referencia son, pues, formativa/sumativa, orientada al desarrollo profesional y a la rendición de cuentas.

Basándonos en el cruce de las dimensiones indicadas, identificamos tres enfoques:

- (a) Institucionales.
- (b) De programa.
- (c) De profesorado.

Obviamente, estos tres grandes enfoques no constituyen opciones mutuamente excluyentes para el desarrollo de programas de evaluación universitaria. Es más, la experiencia demuestra la coexistencia de diversos planes de evaluación para diferentes propósitos (VROEDENSTIJN y ACHERMAN, 1990; BARNETT, 1989;

BAUER, 1988; FURUMARK, 1981), así como es común encontrar programas que por el cruce de éstas -y otras- dimensiones podrían ser contemplados en dos o más categorías (BANTA et al., 1986; KOGAN, 1990). Téngase en cuenta que en la definición de cualquier plan de evaluación influyen múltiples dimensiones (objeto, fin, promotor, demandas sociales, ideologías de todos los implicados, posibilidades de implementación, etc.) que combinados en su adaptación a la diversidad organizacional de cada universidad, ofrecen un panorama de actuaciones evaluativas concretas bastante diferenciado.

### Enfoques institucionales

Ligados a un concepto más amplio que el que tradicionalmente se identifica como docencia -calidad educativa- este tipo de enfoques tiene una gran incidencia en la evaluación de la actividad universitaria. Basados, generalmente, en modelos ligados al análisis organizacional, pretenden identificar los elementos que existen en la institución que favorezcan la mejora o la innovación. Dependiendo de la finalidad con que se desarrollen, podemos clasificarlos en:

- (a) Formativos (de autorrevisión).
- (b) Sumativos.
- (c) Mixtos.

Los enfoques de autorrevisión institucional se basan en modelos orientados al cambio y pretenden identificar los elementos organizacionales que orienten hacia innovaciones efectivas. Consideran la institución a nivel organizativo, identificando planos de responsabilidad, áreas de gestión, unidades de actuación, etc., así como tienden a considerar la evaluación de la institución en el marco social en que ésta debe desarrollar su labor. Su consideración

holísta no predetermina que su actuación evaluativa y de identificación -y puesta en marcha de planes de innovación-también deba serlo, sino que más bien guía la determinación de propiedades y la planificación del cambio en acciones a corto, medio y largo plazo, seleccionando áreas prioritarias o de necesidades (FURUMARK, 1981; DOCHY et al., 1990). Asumen, pues, que la innovación y la mejora institucional -objetivo explícito de la evaluación en estos enfoques- para que sea profunda y estable deberá enraizarse en el cambio institucional, respetando el ritmo e integrando los elementos -estructurales y funcionales- que toda institución tiene posibilidad de dinamizar.

Elementos fundamentales para el desarrollo de este tipo de planes son la sensibilización hacia la calidad (como medio de dinamización de la participación y de integración de los individuos y los sectores en los planes de evaluación) que debe realizarse desde los órganos de gobierno de la propia institución y la autovaloración (en los estamentos implicados -personales u organizacionales- como instrumento básico de evaluación).

Las fuentes de evaluación en estos casos no se limitan a las tradicionalmente descritas (alumnos, compañeros, etc.) sino que se basan predominantemente en el análisis conjunto realizado entre la unidad evaluada y un equipo técnico de expertos o colegas de todos aquellos datos (presupuestos, costos, número de estudiantes, niveles de rendimiento de estudiantes, informes de comisiones internas, opiniones de estudiantes, otras instituciones, etc.) que reflejen la acción institucional (organización, aprovechamiento de recursos -procesos y productos, etc.).

Las técnicas pueden ser variadas y los indicadores diversos (cuantitativos, que reflejen satisfactoriamente la realidad y cualitativos, que permitan aproximaciones más contextualizadas a la misma).



En definitiva, estos acercamientos, más que constituir un único programa, pueden entenderse como un marco de trabajo desde el que analizar necesidades, establecer prioridades y planificar la evaluación e innovación.

Por ello, pueden tender a integrar diversos enfoques, análisis de programas académicos, profesores, etc., aunque enfatizará siempre el análisis globalizador.

Por su parte, la finalidad de los enfoques institucionales de rendición de cuentas puede ser diversa y depende, en gran medida, de los promotores de la evaluación y del tipo de universidad sobre la que se desarrolle (pública o privada). Los fines ligados a este tipo de planes de evaluación suelen estar vinculados a decisiones acerca de la planificación, distribución de recursos y acreditación. Los esquemas de trabajo, asociados generalmente a la valoración de indicadores de resultados -ponderados o no, de acuerdo a otros "inputs" o de contexto- persiguen analizar el grado de consecución de determinados objetivos institucionales o el valor/utilidad global del producto institucional. Las fuentes de información son también múltiples, según el tipo de variables que atienda (bancos de datos de la propia universidad o nacionales, informes de expertos, etc.).

Uno de los modelos de referencia obligada en este ámbito, es el desarrollado en la determinación de indicadores de rendimiento institucional realizado en el Reino Unido (CAVE et al., 1988; JHONES y TAYLOR, 1990; CAVE et al., 1991). Una síntesis de estos indicadores se puede observar en el cuadro siguiente. La aportación supone el establecimiento de un sistema de amplio espectro para valorar el funcionamiento de instituciones universitarias y llevar a cabo una planificación y distribución de los recursos de acuerdo con las consecuencias que se derivan de su utilización.

**GASTOS EN DPTOS. ACADÉMICOS (Coste por Centro)**

- E1 Staff académico
- E2 Gasto por estudiante
- E3 Gasto por staff académico
- E4 Gasto de mantenimiento del staff por staff académico
- E5 Ingresos por investigación por staff académico

**ESTUDIANTES Y STAFF (Coste por Centro)**

- Estudiantes
- E6 Investigación a postgraduados como porcentaje de estudiantes
- E7 Enseñanzas dadas a postgraduados como porcentaje de estudiantes
- E8 Todos los postgraduados como porcentaje de estudiantes
- E9 Ratio de estudiantes y personal docente del staff

**GASTOS DE LA ADMINISTRACIÓN CENTRAL**

- E10 Gasto de la administración como porcentaje de los gastos totales
- E11 Pagos efectuados como porcentaje de los gastos de la administración
- E12 Gasto de la administración por estudiante
- E13 Gasto de la administración por staff académico

**GASTOS EN BIBLIOTECAS**

- E14 Gasto en biblioteca como porcentaje del gasto global
- E15 Gasto en publicaciones como porcentaje del gasto en biblioteca
- E16 Gasto en pagos de biblioteca como porcentaje del gasto en biblioteca
- E17 Gasto en biblioteca por estudiante
- E18 Gasto en biblioteca por staff académico
- E19 Gasto en libros por estudiante
- E20 Gasto en revistas por estudiante

**GASTOS EN SERVICIOS INFORMÁTICOS**

- E21 Gasto en servicios informáticos como porcentaje del gasto global
- E22 Gasto en servicios informáticos como porcentaje del gasto en servicios informáticos globales
- E23 Gasto en servicios informáticos por estudiante
- E24 Gasto en servicios informáticos por staff académico

### **GASTOS EN LOCALES**

- E25 Gasto total en locales como porcentaje del gasto global
- E26 Pagos en locales como porcentaje del gasto en locales
- E27 Gasto en calefacción, agua y electricidad como porcentaje del gasto global
- E28 Gasto en servicio de limpieza y seguridad como porcentaje del gasto global
- E29 Gasto en reparaciones y mantenimiento como porcentaje del gasto global
- E30 Gasto en teléfono como porcentaje del gasto global
- E31 Gasto en locales por estudiante
- E32 Pagos en locales por estudiante
- E33 Gasto de calefacción, agua y electricidad por estudiante
- E34 Gasto de servicio de limpieza y seguridad por estudiante
- E35 Gasto de reparaciones y mantenimiento por estudiante
- E36 Gasto de teléfono por estudiante

### **GASTOS EN SERVICIOS DE FACULTAD Y ORGANIZACIONES DE ESTUDIANTES**

- E37 Gasto de servicios de facultad por estudiante
- E38 Donaciones a organizaciones de estudiantes por estudiante

### **PRIMEROS DESTINOS DE LOS GRADUADOS POR UNIVERSIDAD**

- E39 Destinos a 31/X11 después de la graduación, totales de UK por individuo

### **PRIMEROS DESTINOS DE LOS GRADUADOS POR LA UNIVERSIDAD**

- E40 Graduados totales con destinos conocidos
- E41 Graduados con destinos "desempleo o corto tiempo"
- E42 Valor del índice D41
- E43 Diferencia entre los índices D42 y D41
- E44 Diferencia entre estudiantes

### **PRIMEROS EMPLEOS: PROPORCIÓN NACIONAL DE "DESEMPLEO O CORTO TERMINO" POR**

#### **SUJETOS OCURRENCIAS DE NO GRADUADOS (por grupo académico de sujetos)**

- E45 Número de abandonos
- E46 Ocurrencias como porcentaje de los que acaban sus estudios
- E47 Proporciones
- E48 Términos de atención por ocurrencia
- E49 E48 relativo al valor esperado

### **CLASIFICACIONES DE PRINCIPIANTES NO GRADUADOS A TIEMPO COMPLETO /1987 a 1989**

#### **(por grupos académicos)**

- E50 Participantes con tres o más A, número
- E51 Participantes con tres o más A, puntuaciones
- E52 Participantes con cinco o más Scottish lighers, números
- E53 Participantes con cinco o más Scottish lighers, puntuaciones
- E54 Participantes con otras calificaciones

Por último, denominamos enfoques mixtos a aquellos que, junto a otras informaciones, incluyen algún tipo de informe de autorrevisión realizado por la propia institución -y aceptado por la Comisión Evaluadora mediante procesos metaevaluativos y/o algún otro sistema de control adicional- y orientan su análisis con algún propósito sumativo.

La evaluación se realiza por medio de un comité de expertos tomando como base las fuentes mencionadas.

De estos tres enfoques, éste último es el que mayor interés está concitando en la actualidad y se perfila como el acercamiento que mayor extensión va a conseguir probablemente en un futuro inmediato.

Esto se debe, sin duda, a la gran flexibilidad que proporciona como marco de trabajo permitiendo un ajuste y negociación más eficaz entre las diversas instancias y audiencias implicadas en el proceso.

### **Enfoques de programas**

En este sentido, aunque la denominación de evaluación de programas se refiere a un acercamiento evaluativo de aplicación general a diversos ámbitos de evaluación, en este caso, con ello nos referimos a programas como unidades de actuación docente para un determinado propósito académico (disciplina, titulación, curso o programa de doctorado, postgrado, etc.).

Las fuentes de información que se consideran suelen ser las propias de cualquier evaluación del profesorado, integradas y contextualizadas de forma que pueda aportarse una imagen glo-

bal del mismo. Así, se sustentan para la selección de indicadores, normalmente en el modelo CIPP -que se ha generalizado para este propósito- (DE MIGUEL, 1991), si bien son también comunes otro tipo de estrategias.

Los propósitos de mejora e innovación, pueden ser promovidos por las propias universidades y/o departamentos responsables de la docencia e integrados en procesos más genéricos de autorrevisión institucional. Como en el enfoque institucional, el objetivo será analizar los elementos que pueden conducir a una mejora, incidiendo sobre cualquiera de los componentes del proceso. Un ejemplo de interés es el aportado por VROEDENSTIJN y ACHERMAN (1990), que se recoge en el cuadro siguiente.

Ahora bien, con propósitos sumativos, este tipo de acercamiento puede estar vinculado a decisiones de asignación/distribución de recursos y acreditación. Estarán entonces sujetos a la comprobación del grado de consecución de los objetivos marcados para el programa o a su valor/utilidad global.

Asimismo, pueden aparecer subsumidos en enfoques institucionales como unidad de análisis global de valoración de la docencia, en cuyo caso el énfasis de la función docente se evalúa de forma macroanalítica, sin referencias individuales.

Sin embargo, cuando se desarrollan enmarcados en una finalidad de carácter sumativo, se mantiene la referencia individual en la función docente.

### (1) EL LUGAR EN LA ORGANIZACIÓN

- Punto de partida del enfoque: describir la estructura organizacional específica y la posición de los miembros o de la disciplina dentro de la estructura de la universidad así como la identificación de los Departamentos implicados.
- ¿En qué comités está incluida la disciplina? ¿Cuáles son sus tareas y cómo pueden realizarlas?

### (2) LOS ESTUDIANTES

- El número de estudiantes
- Características del grupo de estudiantes (sexo, edad, origen geográfico, formación previa, ...)

### (3) BREVE DESCRIPCIÓN DE LOS PROGRAMAS

- **General:**
  - ¿Formula objetivos explícitamente?
  - ¿Difieren los objetivos de acuerdo con los programas?
  - ¿Qué extensión tienen los objetivos logrados?
- **El curso propedéutico:**
  - ¿Cuál es la estructura general del nivel propedéutico? ¿A qué sujetos afecta? ¿Cuáles son "la proporciones relativas de los sujetos?
  - ¿Existen requisitos en términos de relaciones mutuas entre los sujetos?
- **La fase de grados**
  - ¿Cómo está organizada la fase de grado? ¿Cuál es la relación entre los cursos realizados por los sujetos?
  - ¿Cuál es la extensión del programa obligatorio? ¿Cuál es la variación entre los elementos pasivos?
- **Otros cursos ofertados:**
  - Cursos de postgrado (entrenamiento del profesor y vocacional).
  - Cursos de servicios y contratos.
  - ¿Cuántos estudiantes asisten al estudio de postgraduados?
- **Programas a tiempo parcial:**
  - ¿Se ofertan en el programa cursos a tiempo parcial?
  - Si es así, ¿en qué difiere en términos de material y estructura?

### (4) PROCESO EDUCATIVO:

- ¿Qué formas de docencia son utilizadas en la adquisición y transferencia de conocimientos?
- ¿Cómo son los ordenadores utilizados en los cursos?
- ¿Cómo se asesora a los estudiantes?
  - (a) En qué forma (grupo, cuestiones abiertas).
  - (b) Cuando (sesiones, finales).

### (5) ORGANIZACIÓN Y DIRECCIÓN DEL PROGRAMA:

- **Política educativa:**
  - Cómo está formulada la política educativa? ¿Qué comités están implicados?
  - ¿Está la política relacionada con la disciplina ensamblada con la política institucional?
  - Conexiones con los planes de mejora.
- **Política de personal:**
  - ¿Cuál es la política respecto al ratio docencia/investigación? ¿Cuál es la carga docente?
  - ¿Cuál es la política respecto al empleo en el curso propedéutico y los sujetos?
- **Dirección cualitativa interna:**
  - ¿Cuál es la atención dada a la dirección cualitativa interna? ¿Hay evaluación sistemática? ¿Qué sistema de evaluación se utiliza?
  - ¿Qué atención se presta a la profesionalización del staff?

- **Progreso/ supervisión y asesoramiento del estudio:**
    - ¿Han sido medidas durante los recientes años las horas de estudio insertas en el curso propedéutico, fase de graduación, o ambos? Si es así, ¿cuáles fueron los resultados?
    - ¿Cómo está organizada la orientación del estudio y cuál es su efecto?
    - ¿Cómo está organizada la supervisión del estudio y cuál es su efecto?
  - **Medios:**
    - Medios educacionales (salas de lectura, áreas de trabajo práctico, etc.)
    - Situación respecto a laboratorios.
    - Situación respecto a biblioteca.
    - Situación respecto a equipo informático.
  - **Interacción entre los niveles central y de facultad:**
    - ¿Cómo está organizada la interacción entre la facultad o disciplina y el equipo ejecutivo de la universidad respecto a la educación y, en particular, de la calidad de promoción?
    - ¿Cómo está relacionada la política educativa de la facultad y la de la institución?
- (6) LOS GRADUADOS**
- ¿Puede ser la futura profesión claramente definida? ¿Han cambiado las definiciones durante los últimos años?
  - ¿Dónde van los graduados cuando acaban?
  - ¿Cuál es la tasa de desempleo entre graduados?
- ¿Existen contactos con los alumnos?

### Listado para el Autoestudio

## Enfoques centrados en el profesor

Son aquellos que focalizan la acción evaluativa en la función docente realizada por el profesor.

Descritos con profusión en la literatura especializada tanto en nuestro contexto (VILLAR, 1987; TEJEDOR, 1987; MATEO, 1987; ESCUDERO, 1987 y 1991; ZABALZA, 1990) como en el panorama internacional (MILLER, 1987; MILLMAN, 1981), puede asimismo enfocarse desde las dos perspectivas: Orientada al desarrollo profesional o a la rendición de cuentas.

Aunque el Dr. Escudero realiza una profunda revisión de estos acercamientos, nos gustaría hacer alguna consideración respecto a los planes formativos.

El panorama de enfoques y modelos es diverso, las soluciones más efectivas se basan en estrategias de autorrevisión en las que, junto al profesor evaluado, participa un asesor pedagógico (que generalmente coincide en la persona del evaluador o formador) que coadyuva en su proceso de mejora.

Las fuentes utilizadas como elemento para la mejora pueden ser las mismas, integrando, además, técnicas de apoyo basadas en diferentes orientaciones -por ejemplo, esquemas basados en microenseñanza dentro de un esquema clínico de apoyo a la autorrevisión.

En este tipo de planes, al requerir la participación activa y voluntaria del profesor, el proceso de implementación en la institución se orienta a la sensibilización de profesorado.

En este contexto, se pueden utilizar estrategias de sensibilización basadas en evaluaciones de estudiantes que sólo se empleen como retroalimentación para el profesor<sup>3</sup>, o la aportación de recursos de autoevaluación -como sistemas informáticos que apoyen su realización (SALVADOR Y GARCÍA, 1989)-.

Asimismo, la oferta de sistemas de apoyo individualizados y colectivos debe ser amplia y coherente con las posibles demandas -en este contexto, estudios de evaluación de necesidades formativas pueden constituir un elemento inicial (TEJEDOR, 1990)-.

Los problemas de implementación de este tipo de planes residen en que es difícil encontrar instrumentos de dinamización del interés por la propia renovación y, cualquier uso incentivador o imperativo, nos traslada de inmediato a la rendición de



cuentas.

Así, la coherencia interna que exige un plan de este tipo limita su posible impacto y generalización.

Por último, es preciso señalar que ambos enfoques no son en absoluto excluyentes, al contrario, su combinación flexible puede proporcionar una solución mucho más susceptible de satisfacer las necesidades y expectativas de los diversos colectivos implicados en el proceso.

En este sentido, son perfectamente posibles múltiples esquemas mixtos de actuación en los que, por ejemplo, se combine un plan de trabajo formativo para responder mejor a las necesidades de innovación de los individuos o de colectivos junto con unas exigencias externas -de la universidad o del estado- sobre determinadas cuestiones de su docencia, lo que puede entramarse en diversos grados.

Así, se puede pensar en una complementariedad, junto a la compatibilidad apuntada, al referirse por sus objetivos a diferentes aspectos de la función docente -con diferente óptica, diversos instrumentos, fuentes variadas, etc.-, aun teniendo presente la existencia de un menor o mayor solapamiento entre ambos procesos.

Finalmente, la relación existente entre los dos procesos que acabamos de comentar se sustentará, como en los restantes enfoques evaluativos, sobre la base de un cumplimiento de los estándares, muy especialmente los relativos a la ética del proceso y de la utilización de la información.

La mencionada coexistencia y compatibilidad puede distorsionar gravemente si se contravienen los mencionados principios en cualquier dirección

### **REFERENCIA:**

- Jorner Meliá, J. Miguel. (1991). Enfoques de la evaluación universitaria. España. Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria



**Tradición e Innovación en la formación de  
Magísteres y Doctores para el Siglo XXI.**

**Signos Académicos**, se editó en la  
Escuela de Posgrado, siendo su Director el  
Dr. Luis Rodríguez de los Ríos.  
La Molina, 2014.

Correo: [posgradovirtual@hotmail.com](mailto:posgradovirtual@hotmail.com)  
Pagina Web: [www.posgradoune.edu.pe](http://www.posgradoune.edu.pe)