

EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA, AUTONOMÍA Y LEGITIMIDAD EN LA UNIVERSIDAD¹

EVALUATION OF TEACHING, AUTONOMY AND LEGITIMACY IN THE UNIVERSITY

José Gregorio Rodríguez

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art2.pdf

¹ Agradezco al profesor Carlos Augusto Hernández la juiciosa lectura y los valiosos comentarios que me permitieron ajustar el texto y precisar algunos aspectos.

En el marco de la investigación en curso, *Autonomía y legitimidad de la educación superior en América Latina, un estudio comparado*,² que adelanta un grupo de profesores de la Universidad Nacional de Colombia, el análisis de la incidencia que las políticas y prácticas de evaluación de la docencia han tenido en la autonomía y la legitimidad de las universidades públicas, constituye el tópico central de esta ponencia.

La multiplicidad de funciones que la sociedad de fines de siglo atribuía a las universidades públicas generó algunas contradicciones que tipificaban tres tipos de crisis: de hegemonía, de legitimidad e institucional (Santos, 2006) que inciden en la autonomía universitaria, la que puede ser rastreada alrededor de dos ejes de tensión: la producción de sentidos sociales y societales o la formación de la fuerza de trabajo y generación de mercancías cognitivas (Múnera, 2008). Desde este marco de análisis, se busca caracterizar cómo la evaluación y la acreditación afectan la autonomía y la legitimidad en algunas universidades de la región.

La "compulsión de la evaluación" como rasgo característico de las actuales políticas de modernización vinculadas a las prácticas de financiamiento, desarticuladas a su interior, con una visión técnica y poco conceptual y en la que se ha cancelado su dimensión pedagógica (Díaz-Barriga, 2008:30-31), ha convertido en un fetiche a la evaluación en las universidades públicas (Granovsky, 2003), por cuanto se usa más como instrumento de información y control que como integrante de procesos de mejoramiento individual, colectivo e institucional (Rodríguez, 2008). Para legitimarse y responder a las exigencias del mercado y de los gobernantes, la universidad pública recurre a un refinamiento cada vez mayor de la información que suministra, ajustándose a requerimientos externos y perdiendo así su autonomía. La evaluación de la docencia no escapa a esta dinámica. Al centrarse principalmente en aspectos laborales y económicos de las relaciones entre las personas naturales y las instituciones, tanto los procesos como los contenidos, se orientan hacia una valoración del individuo sin constituir un aporte significativo para el desarrollo personal e institucional. Asimismo, al separar la evaluación de la docencia de la evaluación integral de las otras funciones académicas, institucionales y ciudadanas de los profesores universitarios no contribuye a hacer de la valoración del desempeño un asunto vital para profesores y universidades; sino que, por el contrario, agudiza las segmentaciones que ya de por sí han propiciado el Estado y el mercado y la convierte en un ritual vacío (Rodríguez, 2008).

1. LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS EN TENSIÓN

El capitalismo educativo como lo denomina Santos (2005:31) tiene en la universidad uno de sus mayores baluartes, pues en ella se gestan, circulan, difunden y validan muchos de los conocimientos que la sociedad actual necesita para su reproducción y transformación, los que son considerados como la mercancía de mayor valor en la sociedad de la información y el conocimiento. La triple crisis de la universidad pública –de hegemonía, legitimidad e institucional– que para finales del siglo XX identificaba Santos, no se resolvió en la década de transición secular, por el contrario "se ha cumplido, más allá de lo

² Un equipo conformado por diez profesores de la Universidad Nacional de Colombia inició el estudio en noviembre de 2008, el cual culminará en julio de 2010. Se analizan las relaciones que la autonomía y la legitimidad pueden tener con aspectos tan diversos como las políticas públicas, la financiación, la gobernabilidad, las reformas académicas, la investigación, la extensión, las prácticas pedagógicas, la evaluación, los sujetos y la equidad buscando comparaciones entre cinco universidades de la región: Autónoma de México, de Chile, de Buenos Aires, de San Pablo y Nacional de Colombia.

esperado, el pronóstico que hice hace diez años" (Santos, 2005:31), pues la crisis institucional monopolizó la atención e impidió dar respuestas positivas a las crisis de hegemonía y de legitimidad.

La universidad se configura como un campo de disputa, porque además de seguir siendo relevante en el desarrollo del conocimiento, se ha convertido en el lugar de mayor disciplinamiento de las nuevas generaciones pues en ella, a través de las nuevas culturas del proyecto y de la conformación de redes (académicas, docentes, de consultoría), se selecciona y educa a los "grandes" y se instruye a los "pequeños" para que cumplan las funciones que demanda la economía del tercer espíritu del capitalismo (Boltanski y Chiapello, 2002). "La universidad se construye como una instancia de producción, control y legitimación en un contexto de tensión constante entre lo que la sociedad, el Estado y el mercado productivo le delegan y sus tradicionales funciones de producción y difusión del saber" (Mollis, 2006:88). Así, las grandes misiones históricas de formación del ciudadano en la autonomía y la libertad (Kant, 2002) y el ejercicio riguroso de la razón para apropiarse de formas democráticas del ejercicio del poder que posibiliten hacer la vida con otros en la diferencia y en la diversidad (Habermas, 1964), poniendo al servicio de los más débiles el saber que se construye socialmente son, hoy, asuntos relegados en el marco de la nueva ética individualista y del afán de convertir a cada persona y a la institución como un todo en una gran mercancía.

Las universidades públicas de América Latina, viven de manera intensa esta tensión, pues en los doscientos años de vida republicana han jugado un papel protagónico en la construcción de los proyectos de nación que cada país ha venido gestando; protagonismo que hoy es puesto en cuestión por cuanto los gobiernos, las corporaciones y la misma sociedad las acosan para que ajusten su misión a las nuevas demandas del mercado. Se cuestiona su legitimidad, medida en términos de funcionalidad y, por ello, para comprender su propia crisis, se hace necesario aproximarse a ellas con un horizonte que permita leer no sólo la situación, sino la dinámica histórica.

El profesor Leopoldo Múnera (2008:1) plantea que:

El debate contemporáneo sobre la autonomía y el gobierno universitarios está articulado alrededor de dos ejes de tensión práctica y analítica, delineados sobre un plano cartesiano. En uno de los extremos del eje de las abscisas se ubican, como tipos ideales, las instituciones productoras de sentidos sociales y societales, y en el otro, las instituciones formadoras de la fuerza de trabajo y productoras de mercancías cognitivas

Las universidades, en cuanto instituciones de carácter público, que construyen históricamente su propia identidad en el seno de cada sociedad, viven dramáticamente esta tensión por cuanto no existen fuera del mercado ni fuera de las sociedades en las cuales han estado inmersas, aunque cada vez se impone con mayor fuerza el carácter mercantil que afanosamente busca que los recursos públicos y las mentes más pensantes se pongan al servicio del capital transnacional y de la ganancia como única meta humana.

Paradojalmente, aunque la universidad latinoamericana del tercer milenio aspire a capacitar profesionales, estos jóvenes egresados ya no participan del histórico proceso de formación de una clase política comprometida con los destinos nacionales y una moral pública. La preparación para las profesiones transita del ethos público hacia la búsqueda de un ethos corporativo, perfilado por las demandas de un reducido mercado ocupacional que requiere una racionalidad instrumental eficiente para el desempeño de las profesiones en las corporaciones privadas (Mollis, 2006:88).

No se trata de abogar por una universidad ajena al desarrollo económico y a la generación de riqueza en la sociedad, como tampoco por una universidad provinciana, centrada en su ámbito local o nacional. La universalidad de la universidad es una de sus notas primigenias y lo es también la función económica del conocimiento. Se trata de pensar la universidad en su complejidad histórica, que apunte a la promoción humana, a la búsqueda y fomento de los valores que han hecho y hacen de los seres humanos miembros de una humanidad que se crea y se instituye en cada acto cotidiano (Maffesoli, 2005), solidaria y justa. Una universidad fuerte institucionalmente en la cual se hagan vivos los principios democráticos de participación en el disenso por parte de los diversos actores instituyentes (Castoriadis, 2006). Se trata de evitar todo reduccionismo y, sobre todo, la mercantilización de la universidad (Misas, 2009).

2. LEGITIMIDAD Y AUTONOMÍA EN CUESTIÓN

Como ya lo analizaba Boaventura de Sousa Santos en 1995, la legitimidad de la universidad está en cuestión y ello porque los criterios que le otorgaban un lugar en la sociedad han cambiado y ahora su legitimidad depende de su acomodación y "pertinencia" frente a los nuevos parámetros de la competitividad para acrecentar la ganancia. Una visión instrumental de la universidad, los académicos y el conocimiento se ha impuesto y se exigen ajustes internos a "la organización" para que pueda cumplir de manera más eficaz y eficiente sus nuevas funciones y llevar a cabo las tareas encomendadas. Estos parámetros, generalmente puestos desde fuera de las mismas universidades y luego adoptados por ellas se han convertido en la franquicia para acceder a los recursos que, de otra manera, hubieran sido obtenidos por derecho. En una lógica del más ortodoxo carácter neoliberal, las universidades no tienen ya derechos adquiridos por su devenir histórico: cada uno de ellos se lucha en contiendas abiertas y se gana en franca competencia (Miñana y Rodríguez, 2003).

La legitimidad en entredicho es quizá uno de los factores que ha vulnerado de manera más directa la autonomía de la universidad. El mercado, los organismos multilaterales y los gobiernos presionan a las universidades para que muestren resultados en los términos que cada uno exige y son las universidades públicas las más cuestionadas y puestas en la picota pública por su "ineficiencia" y por su encerramiento frente a las demandas de la "sociedad", que no es propiamente la sociedad de nuestros pueblos, sino la sociedad económicamente poderosa que reclama resultados, tanto del conocimiento que se produce, como de los "recursos humanos" que forma.

"Así como la autonomía de la ciencia se sostiene en su legitimidad en la sociedad [...], la autonomía universitaria se debate en la continua construcción de la legitimidad social de la universidad" (Vaccarezza, 2006:34). El concepto de autonomía universitaria es polisémico y cambiante e históricamente se ha considerado que "la universidad declarada como autónoma cuenta con la facultad del autogobierno, la decisión de políticas internas, la distribución de sus propios recursos [y] la determinación de los objetivos de su actividad" (Vaccarezza, 2006:35). Sin embargo, al computar las profesiones y los conocimientos como recursos económicos, los gobiernos han intervenido su actividad "a través de mecanismos como evaluación e incentivos [...], dando un significado particularmente acotado al concepto de autonomía" que, actualmente, se orienta hacia la capacidad de la universidad para "actuar como agente económico libre en el mercado de bienes y servicios. Dentro de la misma concepción se ha esgrimido como significado clave de autonomía la facultad de la entidad académica de obtener y generar sus propios recursos sin depender, por lo menos totalmente, del tutelaje financiero del Estado" (Vaccarezza, 2006:37-38).

La corporativización de la universidad pública (Mollis, 2006:97) en desmedro de su carácter de institución pública centra la atención en las exigencias de cambios en "la organización", los cuales no sólo afectan

las dinámicas internas de relación sino que cambian los contenidos y las orientaciones del saber, que se hacen cada vez más inmediatistas, por cuanto la financiación externa compra resultados tangibles y útiles para las metas próximas del capital. Así, los incentivos, la evaluación y el control externo se convierten en estrategias que socavan la autonomía universitaria, en aras de sobrevivir en una sociedad cada vez más cooptada por las tácticas del capital.

La rendición simple de la educación al mercado es una abdicación a los sentidos democrático y republicano y de ciudadanía que fundamentan las instituciones sociales y entre ellas, de manera privilegiada, la institución educativa. [...] La educación superior no tiene como meta únicamente la instrucción y la capacitación profesional orientadas a los intereses económicos sino, también y de modo innegable, el fortalecimiento de la ciudadanía, la elevación de la dimensión espiritual, cultural, afectiva, integradora, o sea, la construcción de la dimensión psicosocial y ética del sujeto y de la humanidad. En este sentido, es importante insistir en la reinstitucionalización de la educación superior, o sea, en la recuperación del sentido de institución social, no simplemente en su reorganización (Dias Sobrinho, 2004a:4).

La evaluación, en sus diversas dimensiones, como parte constituyente de los procesos educativos y de la vida institucional de la universidad, no escapa a estas tensiones y se mueve entre las posibilidades que sus propios actores crean para enriquecer la vida universitaria y las demandas externas por resultados inmediatistas del mercado o de los gobiernos, que acuñan discursos politiqueros de equidad y calidad orientados desde la eficacia y la eficiencia, los cuales obligan a las universidades públicas a emprender reformas organizacionales que maximicen los efectos de la gestión, olvidando el carácter histórico de la universidad y la función del saber en la construcción de riqueza material y espiritual y en la convivencia pacífica de nuestros pueblos.

3. UNA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

La Universidad Nacional de Colombia (UNC) fue creada el 22 de septiembre de 1867 mediante Ley del presidente de los Estados Unidos de Colombia (Quiroz, 2002: 19). En la actualidad cuenta con siete sedes en diversos lugares del país y, en 2001, ofrecía 96 programas de pregrado en los que estaban matriculados 37 mil estudiantes y 194 de posgrado con tres mil, siendo sólo 17 programas del nivel doctoral con cerca de un centenar de estudiantes; el mismo año, tenía 3 mil 212 profesores (UNC, 2002a). En el segundo semestre de 2008, la Universidad ofrecía 92 programas de pregrado con 38 mil 353 estudiantes matriculados y 301 programas de posgrado, de los cuales 35 son de doctorado, con una matrícula que ascendió a 5 mil 606 estudiantes, llegando a 630 de doctorado. Asimismo, tenía 2 mil 993 profesores de planta y 995 ocasionales.

En el segundo semestre del año 2000 y el primero de 2001, la Dirección Nacional de Programas Curriculares adelantó un proceso sistemático de evaluación de cursos como parte de la autoevaluación de los programas curriculares y de la autoevaluación integral de la Universidad, orientada a la acreditación institucional y de programas. Este proceso estaba inscrito en la política de mejoramiento de la calidad de los servicios educativos, en el marco del Plan Global de Desarrollo 1999-2003 (UNC, 2002b). La misma Dirección, en un esfuerzo por hacer públicos los fundamentos, las acciones y los resultados editó tres volúmenes, los cuales constituyen la fuente empírica del presente análisis (UNC, 2008).

La evaluación de cursos incorpora la propia del desempeño docente y se fundamenta en los principios que orientaron la reforma académica impulsada en los años noventa, la cual se orientaba "a promover el compromiso de profesores y estudiantes con la cultura académica" (UNC, 2002b:175). Uno de sus fundamentos lo constituyen las denominadas *pedagogías intensivas*, que "apoyan y promueven el trabajo

autónomo y responsable del estudiante, incluso fuera de la clase, así como la cultura del diálogo" (UNC, 2002b:175), que es el eje de cada encuentro pedagógico que se orienta desde la discusión racional, la tradición escrita, el cálculo y el diseño y la acción orientada y organizada racionalmente (Mockus, 1994).

Para realizar la evaluación se diseñaron dos cuestionarios (uno para ser respondido por estudiantes y otro por profesores). Los cuestionarios tenían el doble propósito de identificar la apropiación de la cultura académica en el ejercicio de la docencia y de orientar la acción a partir de la reflexión y la discusión en torno a los resultados que arrojará el proceso; se diseñaron con base en los criterios de calidad de los cursos, los que obedecían a las directrices de las pedagogías intensivas y articularon la autoevaluación del desempeño de los estudiantes y los profesores con la evaluación del desempeño de profesores por los estudiantes y de los estudiantes por los profesores. En el primer semestre de 2001 se evaluaron 6 mil 141 cursos a través de 103 mil 858 cuestionarios diligenciados por estudiantes y 4 mil 357 cuestionarios diligenciados por profesores.

"Puesto que la evaluación supone una situación deseable, se plantean [...] los criterios que, de acuerdo con los fines de la Universidad y con la normativa académica, se consideran los más apropiados para regir la relación pedagógica que se desarrolla durante el curso" (UNC; 2002b:21-22). Los criterios se refieren a "un buen curso" y a "un buen profesor" y, con frecuencia, un buen curso se asocia con un buen profesor. A continuación se resumen los que tienen mayor relevancia para este trabajo:

Un buen curso es aquel que:

- estimula la voluntad de conocer, impacta positivamente a los estudiantes, es interesante y depara sorpresas intelectuales;
- deja en los estudiantes la satisfacción de haber aprendido cabalmente lo que esperaban y aun más;
- adecua el nivel de complejidad con los procesos pedagógicos y brinda a los estudiantes oportunidades suficientes para la apropiación de teorías, conceptos y métodos de trabajo; y
- cuyos efectos van más allá de los objetivos académicos inicialmente definidos para él, por tanto, ayuda a resolver problemas exteriores al tema tratado.

Un buen profesor:

- cumple a cabalidad los objetivos de enseñar, motivar y formar;
- reconoce, cultiva y educa virtudes y talentos;
- está atento a reconocer y apoyar al estudiante en la superación de dificultades en el proceso de aprendizaje;
- crea condiciones para enriquecer en sus estudiantes la capacidad de preguntar;
- selecciona lo que es fundamental, organiza su clase atendiendo a la importancia relativa de temas, considera los ritmos de aprendizaje y las circunstancias específicas en las que se desarrolla el curso;
- propicia dinámicas de participación;
- utiliza herramientas y recursos pedagógicos apropiados a la temática;

- contextualiza su curso, plantea la proyección social asociada a la temática, establece conexiones entre trabajos de investigación y su ejercicio como profesor;
- enseña a descubrir, plantear y solucionar problemas y presenta el conocimiento como el resultado como un proceso permanente de saber sistémico, que es posible gracias a la investigación;
- domina el campo en el cual desarrolla su acción pedagógica y está actualizado;
- tiene que ser un apasionado por la tarea de enseñar;
- respeta a sus estudiantes, los escucha, atiende sus dudas y preocupaciones y está dispuesto a dialogar con la voluntad de comprender y hacerse comprender;
- ejerce liderazgo;
- da ejemplo de responsabilidad, ecuanimidad y transparencia;
- ama verdaderamente su trabajo;
- cumple rigurosamente sus compromisos con la Universidad, con los estudiantes y frente a terceros; y
- su trabajo es tan importante que no se tolera a sí mismo una falta a clase (UNC; 2002b:22-25).

Los criterios hacen referencia a tres aspectos orientadores que se derivan del enfoque de las pedagogías intensivas: las relaciones del profesor con la cultura académica (el saber), las relaciones pedagógicas (el reconocimiento del otro, el encuentro intersubjetivo mediado por el conocimiento y el ejercicio de la autonomía intelectual y personal) y las condiciones propias del sujeto y su agenciamiento histórico a través de la ciudadanía. Desde una perspectiva sistémica, se busca evaluar aspectos relacionados con el saber del que se dispone en el curso, los recursos e infraestructura, las características personales de los profesores; los procesos pedagógicos, las relaciones entre los agentes (profesores-estudiantes; estudiantes-estudiantes), las relaciones con los recursos (usos) y compromiso con el saber; los resultados, en términos de aprendizaje y de apertura de horizontes; las relaciones con el contexto y las dinámicas de evaluación, retroalimentación y reorientación de la acción.

La Dirección Nacional de Programas Curriculares -DNPC- retomó el cuestionario que un grupo de profesores de la Facultad de Ciencias estuvo construyendo de manera autónoma en el marco de la reforma, lo ajustó y dirigió la aplicación en todas las sedes de la Universidad y en los diversos programas curriculares. Asimismo, centralizó el procesamiento y análisis de la información y elaboró diversos informes: uno centrado en las respuestas de los estudiantes, otro en las de los profesores y un tercero que establece relaciones y comparaciones entre las respuestas de estudiantes y profesores cuando los ítem eran comparables, lo que permitió identificar acuerdos y discrepancias entre profesores y estudiantes. A través de las facultades y los departamentos, remitió la información a cada uno de los profesores evaluados y publicó los análisis consolidados.

Algunas de las conclusiones a las que llegó el estudio. En relación con la *cultura académica*, se hallaron coincidencias en la opinión de profesores y estudiantes al afirmar que los profesores:

- propician una actitud investigativa en los temas del curso;
- propician, en general, conexiones entre los contenidos del curso y entre éstos y otros temas;

- propician la diversidad de enfoques, posturas o miradas teóricas o metodológicas;
- fomentan la capacidad de argumentación;
- fomentan el desarrollo de la creatividad;
- promueven la autonomía y la responsabilidad del quehacer académico;
- fomentan el trabajo en equipo;
- fomentan la discusión de los temas de los cursos fuera de clase; y
- propician la consulta de libros y materiales adicionales.

Desde *la perspectiva pedagógica*, profesores y estudiantes coinciden en altos porcentajes que los profesores:

- dominan los temas que tratan y los plantean con claridad;
- muestran agrado por su actividad como docentes; y
- muestran disposición para atender a los estudiantes.

Se hallaron discrepancias en la opinión entre estudiantes y profesores en tres aspectos:

- la promoción de sentido de pertenencia con la Universidad;
- los vínculos entre investigación, docencia y extensión; y
- la capacidad para propiciar interés sobre los temas tratados (UNC; 2002b:175-178).

Aunque el cuestionario de estudiantes se sigue aplicando casi idéntico a 2001, el de profesores no continuó y tampoco se han realizado nuevos análisis de la evaluación de cursos y docentes, por cuanto la reforma académica impulsada desde 2003 ha centrado sus esfuerzos en acortar la permanencia de los estudiantes en la Universidad, disminuyendo el tiempo de los programas de pregrado y las exigencias de formación, incentivar la creación de maestrías y doctorados, como lo comprueban los datos estadísticos, estimular las publicaciones internacionales del profesorado y abrir las posibilidades de consultoría remunerada que representa ingresos económicos a los profesores y a la institución misma.

En la actualidad (2009) existe el "sistema de evaluación en línea", cuya primera fase es el "proceso de evaluación de cursos y docentes" mediante el cual, los *estudiantes* pueden evaluar cada uno de los cursos en que están inscritos en el semestre vigente (www.unal.edu.co). La ventana está abierta desde las últimas tres semanas de labores y se extiende hasta antes de iniciar el siguiente semestre. La evaluación es voluntaria y se estimula a los estudiantes que la realizan concediéndoles los primeros turnos para inscripción de asignaturas en el semestre inmediatamente siguiente, hecho que les garantiza cupos en los cursos que tienen mayor demanda. Cada semestre se tiene programado recibir cerca de 200 mil evaluaciones, de las cuales, desde 2006 hasta el primer periodo 2009, efectivamente se diligencia un porcentaje que fluctúa entre 24% y 49%, es decir, entre cincuenta y cien mil cuestionarios semestrales.

Aunque en sus inicios la evaluación de los cursos no fue asumida en la UNC como un componente de la autoevaluación, desde 2001 ésta ha sido casi su única función, formando parte de la información que se

requiere para la acreditación de programas e institucional, por cuanto se sigue el proceso “autoevaluación-heteroevaluación-acreditación”. La valoración de los cursos busca “reconocer los logros alcanzados en el proceso pedagógico y detectar las dificultades existentes”, como parte de la estrategia del “mejoramiento de la calidad de los servicios educativos” (UNC, 2002b:9), por tanto, hace parte de las estrategias institucionales y sus resultados sirven en primera instancia a propósitos de la institución, y no a la reorientación de la acción de cada profesor.

En los registros consultados –desde 2006 hacia el presente– no hay evidencia de autoevaluación de los profesores, hecho que, al silenciar la voz de los docentes, merma riqueza al proceso y posibilidades de trabajos comparativos y de reflexiones significativas para reorientación de la acción. Los profesores acceden en línea a la información procesada para cada curso y analizan autónomamente sus resultados; dicha información se entrega también a los directores de Departamento, mas no existen procesos institucionalizados individuales o colectivos de análisis, reflexión y reorientación de la acción.

4. INICIANDO UN ANÁLISIS COMPARATIVO

La experiencia de la UNC, tanto en sus propósitos, como en sus dinámicas y resultados, tiene un alto valor para realizar análisis comparativos con otras universidades, a partir de los cuales se puedan identificar semejanzas y diferencias que hagan posible inferir tendencias de la evaluación docente en Iberoamérica y elaborar algunas construcciones referidas a las relaciones entre evaluación docente, autonomía y legitimidad de las universidades públicas en América Latina.

Para iniciar un proceso de comparación se ha tomado como referencia el estudio que Mario Rueda realizó en la UNAM, en el cual se analizaron los sistemas de evaluación docente que operaban en 14 facultades en el año 2000 (Rueda, 2006). La cercanía en el tiempo de los dos estudios (2000-2001) y la comparabilidad de algunos resultados y análisis de las dos experiencias permite adelantar un ejercicio que puede tener alguna pertinencia y relevancia para mostrar tendencias de la evaluación docente en las dos instituciones, que tienen mucho en común y particularidades que las diferencian, pues ambas son universidades de carácter nacional y han jugado papeles protagónicos en la conformación de los dos países, aunque la UNAM, es una mega-universidad, mientras la UNC puede considerarse de tamaño medio. El ejercicio que se emprende reconoce que en los años transcurridos (casi una década) se han dado cambios en las dos instituciones; sin embargo, se parte del supuesto que tales cambios son más de carácter incremental y no estructural y no han afectado radicalmente las dinámicas de evaluación docente, como se constata en la UNC.

A continuación se sintetizan algunos rasgos de la evaluación en las dos universidades, extractados de los documentos referidos (el estudio de Rueda sobre la evaluación docente en la UNAM y las publicaciones sobre la evaluación de cursos en la UNC).

Aspectos	UNAM	UNC
Para qué se evalúa	<p>Objetivos académicos e institucionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ retroalimentación ▪ mejoramiento de la calidad de la docencia ▪ planeación ▪ promoción del profesor ▪ capacitación docente ▪ política general 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ reconocer logros alcanzados y detectar dificultades existentes ▪ identificar la calidad de los cursos y el desempeño de los profesores y los estudiantes en términos de la apropiación de la cultura académica ▪ orientar la acción a partir de la reflexión y la discusión en torno a los resultados que arrojará el proceso

Qué se evalúa	<p>Todo tipo de cursos</p> <p>Aunque hay diferencias en los instrumentos entre las Facultades, se logró sintetizar en grandes dimensiones.</p> <p>La actividad docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ desempeño del profesor ▪ seguimiento programas oficiales ▪ materiales de apoyo utilizados ▪ las evaluaciones ▪ evaluación global curso y profesor ▪ evaluación comparativa entre cursos <p>Tres facultades piden autoevaluación a estudiantes, incluyen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ desempeño en clase ▪ dedicación a la materia ▪ desempeño del grupo 	<p>Todo tipo de cursos</p> <p>Los <i>estudiantes</i> evalúan:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ procesos del curso: función de las estrategias pedagógicas, incluida la evaluación, en la promoción de la autonomía, responsabilidad, capacidad discursiva, trabajo en equipo, interés por el saber ▪ resultados: aprendizaje, contribución a la formación académica, personal y ciudadana ▪ desempeño del profesor: su relación con el saber, relaciones pedagógicas con los estudiantes, cumplimiento y gusto por su función, características personales y valores (respeto, compromiso, liderazgo, ciudadanía) ▪ su propio desempeño: asistencia, compromiso, conocimiento previo <p>Los <i>profesores</i> evalúan procesos y resultados del curso, su propio desempeño y el de los estudiantes, relaciones del curso con investigación y extensión, relaciones con otros profesores, el currículo, espacios y recursos</p>
De quién es la iniciativa	Las direcciones, secretarías y consejos técnicos de Facultad	Institucional
Unidad responsable	Cada Facultad (son 14) (Apoyo de la DGEE) No hay un esfuerzo institucional por centralizar	La Universidad (Dirección Nacional de Programas Curriculares –DNPC–)
Participación de los profesores en el proceso	En seis facultades se reportó participación limitada de los docentes en la elaboración del instrumento En ocho facultades no se reportó participación de los docentes	El instrumento se basa en uno anterior desarrollado por un grupo de diez profesores de la Facultad de Ciencias La DNPC lo ajustó, no se reporta otra participación del profesorado
Quién evalúa	Estudiantes	Estudiantes (pregrado y posgrado) Profesores
A quién se evalúa	Profesores de tiempo completo en el nivel de licenciatura Dos facultades diferencian evaluación en pregrado y postgrado En algunos casos sólo a quien lo solicita	A todos los profesores A los estudiantes (su desempeño en los cursos)
Cómo se evalúa	Seis facultades reportaron una metodología sistémica de validación del instrumento No existe un carácter sistémico de la evaluación docente, por ello no se llevan análisis estadísticos, registros históricos, validación de los instrumentos	Se aplicó una vez y se reajustó No se registra un carácter sistémico, aunque hay análisis estadísticos y registros históricos
Cuándo se evalúa	Tendencia al final del semestre	Al final del semestre
Con qué	Cuestionarios, generalmente de preguntas cerradas	Dos cuestionarios paralelos con preguntas cerradas
Resultados	Se entrega información descriptiva	Se entrega información descriptiva a cada profesor, Facultad y sede Información analítica-comparativa para toda la Universidad
Suministro de la información (Qué, a quién)	Se entregan resultados a directivos y docentes Dos facultades los entregan a toda la comunidad	Se entregan resultados a directivos y a cada docente evaluado Los resultados globales se publicaron
Usos de la información	Se utiliza en el marco del Programa de Estímulos	Se utiliza para incorporarla al informe de autoevaluación institucional Se usa en los procesos de evaluación periódica (cuatro años) para renovar el nombramiento y para la evaluación de promoción en el escalafón (aunque no es sistemático este uso)

Algunas de las semejanzas que se identifican en los procesos de evaluación de la docencia en las dos universidades son:

- los instrumentos evalúan todo tipo de experiencias educativas (cursos teóricos, teórico-prácticos, seminarios, prácticas, clínicas, etc.);
- se evalúa el desempeño del docente, el uso de recursos, los procesos pedagógicos y la evaluación misma;
- la baja participación de los profesores en los procesos de diseño, aplicación y análisis de los resultados;
- los evaluadores son los estudiantes (aunque en la experiencia de 2001 en la UNC, también fueron los profesores);
- se evalúa con cuestionario de preguntas cerradas;
- ausencia generalizada de un carácter sistémico y de registros históricos que permitan hacer seguimientos a los procesos docentes a partir de su evaluación;
- poca difusión de los resultados segmentando la información pertinente según tipo de audiencias; y
- uso limitado que se hace de los resultados de las evaluaciones.

Entre las diferencias, se destacan las siguientes:

- Mientras en nueve de las catorce facultades de la UNAM, el detonador de la evaluación del desempeño docente lo constituye el Programa de estímulos de 1990, en la UNC, la evaluación de cursos surge de las dinámicas de la reforma académica y constituye parte de los procesos de autoevaluación de los programas curriculares, que conducen tanto a la autoevaluación institucional, como a la hétero-evaluación de Programas y a la acreditación de los mismos y de la institución.
- El énfasis en la UNAM está puesto en el desempeño docente, mientras la UNC pone el énfasis en los cursos y uno de los aspectos lo constituye el desempeño del docente.
- En la UNAM, los fines de la evaluación docente se mueven entre el mejoramiento de la práctica de los profesores y los intereses institucionales. En la UNC, los fines son claramente institucionales, aunque se remite información a los profesores.
- En la UNAM, sólo tres facultades incluyen la autoevaluación de los estudiantes como parte de la propia del desempeño; mientras en la UNC, la autoevaluación estudiantil se considera parte integrante de la evaluación.
- La autoevaluación de los profesores en la UNC constituye otra diferencia sustancial en las dos experiencias, pues en la UNAM no se reporta.
- Las diferencias de tamaño de las dos instituciones conllevan a que en la UNAM la evaluación docente sea asumida por cada facultad, mientras la UNC lo hace de forma centralizada, hecho que le permite realizar análisis estadísticos y comparativos entre sedes, facultades, áreas de conocimiento, ubicación de los cursos en los planes de estudio, tipología de los cursos y en el tiempo.

- En la UNC el foco de evaluación lo constituye la apropiación de la cultura académica a través de las pedagogías intensivas y hace énfasis en los resultados valorados a través del significado de los cursos, las prácticas pedagógicas y la acción del profesor para la formación en términos de la cultura académica. En su origen, la evaluación de los cursos privilegia la dimensión conceptual sobre la técnica y su horizonte está dado por una postura académica y pedagógica definidas y acordadas con un sentido histórico de universidad (Díaz-Barriga, 2008).

Como se indicó anteriormente, en la UNC, se sigue realizando la evaluación de cursos a través de la aplicación del instrumento reportado en los análisis del año 2001 con pequeñas modificaciones, hecho que facilita los estudios históricos y permite afirmar que, aunque ha pasado casi una década desde que se realizaron los estudios en los que se basan estos análisis, los fenómenos identificados continúan presentándose. Este hecho, seguramente con algunas variaciones no sustanciales, puede seguir presentándose también en la UNAM, pues los cambios en las prácticas pedagógicas y su evaluación no son propiamente una característica destacada de la institución educativa y de la universidad como institución que se mueve entre su misión de conservar el legado cultural y renovarlo.

Las otras dimensiones de la vida de los académicos tales como la investigación, las publicaciones, las labores de consultoría (no la extensión solidaria), así como el desempeño laboral de los egresados, han tomado protagonismo desde la década de los noventa en las universidades de la región y han exigido un esfuerzo para desarrollar parámetros, indicadores, mecanismos y estándares de evaluación que cada vez adquieren un mayor prestigio por su carácter transnacional y la posibilidad de establecer comparaciones globales. Sin embargo, el desconocimiento de los sentidos históricos y las condiciones contextuales específicas de cada universidad reduce la evaluación de las prácticas pedagógicas a un ejercicio interno que, en la mayoría de los casos, no tiene una finalidad práctica pues la información que se produce, muchas veces, no tiene relevancia alguna para los profesores, pero tampoco para la institución y menos para la sociedad.

Esta primera aproximación comparativa acerca de las dinámicas de evaluación en dos de las universidades que se incluyen en el estudio *Autonomía y legitimidad de la educación superior en América Latina, un estudio comparado*, se propone como punto de partida para posteriores análisis que serán desarrollados en los próximos meses.

5. EVALUACIÓN DOCENTE, AUTONOMÍA Y LEGITIMIDAD

La evaluación constituye un proceso inherente a la acción humana, por cuanto aprendemos de los errores propios y ajenos y, sobre todo, de los éxitos (Leontiev, en Werscht, 1988) para hacer la historia y no solamente para vivir en un presente continuo, sin pasado ni futuro. En cuanto proceso, la reorientación de la acción derivada de la re-flexión y del análisis de la acción propia y ajena forman parte del diario vivir y de la acción organizada, no sólo en lógicas instrumentales, sino en las estratégicas y también en las comunicativas (Habermas, 1982). Así, no se trata de un invento nuevo ni de una nueva forma de hacer la vida. La novedad y el poder reciente que ha adquirido la evaluación se debe al papel estratégico para la planeación y para la acción instrumental por finalidad. Esta perspectiva de la evaluación, lejos de ser la única, es altamente poderosa en las dinámicas de control y maximización de resultados orientados desde las lógicas del éxito, pero es la que menos compromete a los agentes en la construcción de su propia práctica por cuanto los seres humanos no siempre actúan instrumentalmente.

Como bien lo plantea el profesor José Dias Sobrinho (2004b:1) “la evaluación tiene un papel no sólo técnico, sino sobre todo ético y político de gran importancia en las transformaciones y reformas de la educación superior y de la propia sociedad [y constituye] un campo lleno de contradicciones y de múltiples referencias”. Coincidiendo con la línea de análisis que sigue Múnera (2008), la educación superior puede ser entendida desde “la lógica del mercado [o como] bien público. A cada uno de esos paradigmas le corresponde una epistemología y un modelo de evaluación, con sus fundamentos científicos, sus ideologías y sus efectos en la vida social, política y económica”. Uno concibe la evaluación como control. El otro la concibe como producción de sentidos (Dias Sobrinho 2004b:1).

La evaluación entendida como productora de sentidos “consiste en una reflexión sobre los valores morales, estéticos, filosóficos, políticos y existenciales” (Ardoino y Berger, 1989:15, citados por Dias Sobrinho, 2004a:8) y “se refiere a los significados de una realidad viva [que] no están dados previamente, sino que se van construyendo a lo largo de los procesos de evaluación”, razón por la cual debe ser considerada como un proceso de comunicación genuina que atiende a los diversos aspectos de la complejidad humana y se orienta a la afirmación de la autonomía y a la emancipación de los participantes y de las instituciones que se evalúan.

La evaluación, entendida y ejercida como control, centra su atención en la “verificación de la coherencia, de la conformidad y de la conservación de lo preestablecido, que es el objetivo principal del control” [buscando] “la regulación de lo local [...] en una sumisión a lo global, esto es, al sistema híbrido constituido por el gobierno y por el mercado” (Dias Sobrinho, 2004a:8). La libertad de las universidades de producir conocimientos y de formar ciudadanos se restringe y se disloca para “dar libertad de organización y de gestión a los medios y a los procesos y así obtener mayor eficiencia y productividad. Los medios son flexibilizados, en tanto que los productos y los resultados pasan a ser rígidamente controlados y homogeneizados para efectuar comparaciones y clasificaciones” (Dias Sobrinho, 2004a:8). La evaluación como control es un instrumento conservador que contribuye a reforzar la heteronomía y las condiciones de dominación.

La “compulsión de la evaluación” –como rasgo característico de las actuales políticas de modernización– vinculada a las prácticas de financiamiento, desarticulada en su interior, con una visión técnica y poco conceptual y en la que se ha cancelado su dimensión pedagógica como Ángel Díaz-Barriga (2008:30-31) para el caso mexicano, no es una práctica aislada en la universidad latinoamericana. Por el contrario, la recurrente acción del Estado, manifiesta en continuas legislaciones sobre la universidad y sobre los aspectos, criterios, modalidades, sujetos e indicadores que son considerados en las políticas y prácticas de evaluación, así como los sistemas de estímulo, acceso a financiamiento o formas de control, seguimiento y hasta castigo que se derivan de resultados de evaluación y acreditación, son la constante en las normativas de diversos países de la región.

La legitimidad derivada del conocimiento que produce y de la formación humana que lleva a cabo la universidad, ha cedido su lugar a la legitimación ante el Estado por vía de las evaluaciones del más diverso orden (institucional, de programas, de académicos, de estudiantes) y ante el mercado, por vía de la acreditación, con miras a aparecer en los *ratings* de medición internacional tanto en las publicaciones, como en las patentes o en el favoritismo de los clientes, llámense éstos estudiantes, padres de familia o empresas contratantes. En aras de alcanzar alguna legitimidad externa se sacrifica la legitimidad interna y se construye una imagen que asocia los procesos pedagógicos y la práctica pedagógica misma con los parámetros de la competencia y con el éxito en el mercado. Sin embargo, la pérdida de legitimidad interna conlleva, en el mediano plazo, a una pérdida de la eficacia de la evaluación, arrastrando una

pérdida de la legitimidad externa. Es decir, un vaciamiento de la universidad en tanto institución y una instrumentalización para cualquier fin externo que se le asigne.

Aunque la evaluación de docentes tiene orígenes diferentes en las dos universidades, pues en la UNAM el detonador lo constituye el Programa de estímulos de 1990 y en la UNC, surge como parte de procesos de reforma académica, su desarrollo en el tiempo los conduce a similitudes por cuanto terminan respondiendo fundamentalmente a demandas externas (el Programa de estímulos y la autoevaluación con fines de acreditación).

De otra parte, aunque en la UNC la evaluación de los cursos surge de procesos de reflexión sobre la práctica pedagógica y en la UNAM no es la constante, en su desarrollo y aplicación, los profesores no son los protagonistas del proceso, sino los "objetos de evaluación". Esta racionalidad instrumental coloca a la evaluación docente en una situación cercana a propósitos de control y no a la construcción de sentidos por cuanto la "reflexión sobre los valores morales, estéticos, filosóficos, políticos y existenciales" no es propiamente la dinámica que caracteriza los procesos que se describen en las dos instituciones analizadas. Tampoco es claro que se refiera "a los significados de una realidad viva [que] no están dados previamente, sino que se van construyendo a lo largo de los procesos de evaluación" (Dias Sobrinho, 2004a:8).

Asimismo, los propósitos enunciados plantean el doble carácter personal e institucional, sin embargo, los trabajos que sirvieron de fuente para este análisis no dan cuenta de qué hacen los profesores o las instituciones con la evaluación. Puede ser considerada como un ejercicio compulsivo que debe hacerse (Díaz-Barriga, 2008), pero los resultados no van más allá de entregarse a cada profesor (salvo en dos facultades de la UNAM que informan se difunden entre toda la comunidad) o de realizar análisis estadísticos de distribuciones. Si bien existen estudios de cómo las prácticas educativas cambian –y mejoran– a partir de la evaluación (Rueda, 2008), la perspectiva de la evaluación institucionalizada que se analiza en las dos experiencias no permite identificar vías institucionales claras para mejorar efectivamente la docencia.

Una evaluación que no incide en la vida de los actores ni en las dinámicas institucionales, está lejos de servir a procesos de autonomía de la universidad por cuanto, desde su origen, se realiza como ejercicio heterónomo y no hay evidencias que permitan afirmar que, como proceso institucional, haya podido constituirse en fuente y vía de reflexión que dinamice procesos emancipatorios que movilicen no sólo los cambios individuales, sino que impulse acciones colectivas que sean instituyentes de nuevas maneras de hacer universidad (Castoriadis, 2006), que vayan más allá de las demandas del Estado o del mercado y legitimen las prácticas docentes fuera de las aulas, no sólo por el reconocimiento que los estudiantes hagan de la labor pedagógica de sus profesores, sino porque las experiencias educativas son realmente formativas tanto en la dimensión académica, como en la personal y la social (Dewey, 2004).

Si bien, la experiencia de la UNC se inscribe en un ejercicio de la autonomía cual fue la reforma académica de los noventa, fundamentada en una perspectiva profundamente humanista y de compromiso de la universidad con su sociedad, y la evaluación de cursos se orienta desde los ideales de las pedagogías intensivas, la ausencia de participación efectiva y generalizada del profesorado en la discusión y diseño de la estrategia y los instrumentos y luego su condición de evaluados o evaluadores sin otras acciones que legitimaran el proceso, empobrece el ejercicio y lo convierte en un ritual vacío, colocándolo en una perspectiva de control y perdiendo así su eficacia para construir sentidos sociales y societales (Múnica, 2008; Dias Sobrinho 2004a).

Podría afirmarse que la evaluación en las universidades públicas, ha sido convertida en un fetiche (Granovsky, 2003) "por cuanto se usa más como instrumento de información y control que como integrante de procesos de mejoramiento individual, colectivo e institucional" (Rodríguez, 2008:114). Por ello, y desde una perspectiva histórica de la universidad como institución y de su papel protagónico en los países de América Latina, se hace necesario que la evaluación sea considerada como parte de la dinámica estructurante de las universidades a su propio interior y con sus contextos (científico, cultural, económico y social) y se adelante en una perspectiva de construcción de sentidos, entre los cuales se encuentra también el económico, no sólo el de la eficiencia, sino el del valor que representa para una sociedad el conocimiento generado y la educación de los sujetos en lo superior, por lo superior y para lo superior. Entendiendo "lo superior" como toda acción y producto humano que humaniza y abre "horizontes que hagan posible la afirmación del sujeto y su participación de forma responsable en la invención cotidiana de la vida en sociedad" (Rodríguez, 2005:40).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardoino, Jacques y Guy Berger (1989). *D'Une evaluation en miettes à une evaluation en actes*. París: Andsha-Matrice.
- Ardoino, Jacques, Boltanski, Luc y Ève Chiapello (2002). *El nuevo espíritu del Capitalismo*. Madrid: Akal.
- Boltanski, Luc y Ève Chiapello (2002). *El nuevo espíritu del Capitalismo*. Madrid: Akal.
- Castoriadis, Cornelius (2006). *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, John (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dias-Sobrinho, José (2004a). "Autonomía y evaluación", *Reencuentro*, núm. 40. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.
- Dias-Sobrinho, José (2004b). "¿Avaliación ética y política en función de la educación como derecho público o como mercancía?", *Educ. Soc.*, vol.25, núm. 88, especial. Campinas.
- Díaz-Barriga, Ángel (coord.) (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. México: UNAM-IISUE, ANUIES, Plaza y Valdés Editores.
- Granovsky, Martín (2003). "La evaluación como fetiche", en laies, Gustavo, et al. *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Habermas, Jürgen (1964). "Educación universitaria", *Eco*, 52/54, tomo IX.
- Habermas, Jürgen (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Kant, Inmanuel (2002). "Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?", *Señal que cabalgamos*, núm. 5. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas [1784].
- Maffesoli, Michel (2005). *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Miñana, Carlos y José Gregorio Rodríguez (2003). "La educación en el contexto neoliberal", en Restrepo, Darío (ed.). *La falacia neoliberal. Crítica y alternativas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Pgs. 285-321.

- Misas, Gabriel (2009). "Internacionalización versus mercantilización y privatización". Seminario *La Universidad Latinoamericana en Discusión*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Mockus, Antanas *et al.* (1994). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Mollis, Marcela (2006). "Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas", en Vessuri, Hebe *Universidad e investigación científica*, Buenos Aires: CLACSO Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/vessuri/Marcela%20Mollis.pdf>
- Múnera, Leopoldo (2008). *Gobierno y autonomía universitarios: meritocracia y democracia académicas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Quiroz, Ciro (2002). *La Universidad Nacional de Colombia en sus pasillos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.
- Rodríguez, José-Gregorio (2005). "Educar y ser maestro: mucho más que enseñar", en *Educación y Cultura*. Bogotá: Federación Colombiana de Educadores, pp. 40-42.
- Rodríguez, José-Gregorio (2008). "Evaluación del profesorado en universidades públicas: una aproximación a la situación en Colombia", en Rueda, Mario (Coord.). *Memorias. IV Coloquio Iberoamericano sobre la evaluación de la docencia universitaria*. México: UNAM-IISUE, pp. 83-122.
- Rueda, Mario (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. México: UNAM-CESU.
- Rueda, Mario (coord.) (2008). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. México: UNAM, IISUE.
- Santos, Boaventura de Sousa (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: UNAM.
- Santos, Boaventura de Sousa (2006). De *la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá. Siglo del Hombre Editores, Ediciones Uniandes [1995].
- Universidad Nacional de Colombia (2002a). *La Institución. Información General*. Vicerrectoría Académica. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Universidad Nacional de Colombia (2002b). *Autoevaluación-U.N. Programas Curriculares. Cursos: profesores y estudiantes evalúan*. Dirección Nacional de Programas Curriculares. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Universidad Nacional de Colombia (2008). *Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia*, Oficina Nacional de Planeación. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Universidad Nacional de Colombia (2009). *Sistema de evaluación en Línea*. (www.unal.edu.co).
- Vaccarezza, Leonardo Silvio (2006). "Autonomía universitaria, reformas y transformación social", en Vessuri, Hebe *Universidad e investigación científica*, Buenos Aires: CLACSO Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/vessuri/Leonardo%20S%20Vaccarezza>
- Werscht, J.V (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.