

Concepciones de los actores evaluativos sobre la evaluación del desempeño docente universitario: hacia una cultura para la mejora continua.

Evaluators' conceptions of university teaching performance evaluation: towards a culture of continuous improvement.

DOI: <https://doi.org/10.26852/2357593X.833>

Erika Sihomara Bernal Fajardo ¹

Resumen

El presente artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa de enfoque hermenéutico, cuyo propósito fue analizar las concepciones de los distintos actores evaluativos: estudiantes, docentes y directivos respecto a la evaluación del desempeño docente en la Fundación Universitaria Sanitas (Bogotá). El estudio se inscribe en la perspectiva de la evaluación educativa entendida como un proceso formativo y transformador, e indaga cómo se construyen y significan las prácticas evaluativas dentro de la cultura institucional.

La fundamentación teórica se estructuró a partir de una revisión bibliográfica sobre evaluación educativa, desempeño docente, marco legal y normativo aplicable en el contexto colombiano, y las particularidades de la docencia universitaria contemporánea. La información empírica se recolectó mediante estudios de caso y entrevistas semiestructuradas, las cuales fueron analizadas con apoyo del software NVivo, lo que permitió la codificación, categorización e interpretación sistemática de los datos.

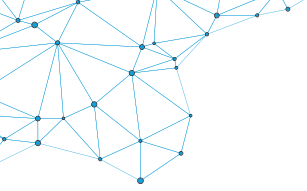
El análisis reveló categorías descriptivas relacionadas con los fundamentos conceptuales y normativos de la evaluación, sus finalidades, los procesos e instrumentos utilizados, así como

las percepciones de los actores frente a sus fortalezas, limitaciones y usos de los resultados. De manera emergente, se configuró la categoría “cultura evaluativa”, entendida como el conjunto de valores, prácticas y significados que orientan la comprensión y apropiación institucional de la evaluación del desempeño docente.

La triangulación de los distintos actores permitió reconocer las múltiples concepciones que coexisten en torno a la evaluación docente, reflejando enfoques complementarios que enriquecen su comprensión. Estos resultados evidencian la necesidad de fortalecer la cultura evaluativa, para favorecer procesos más reflexivos, participativos y orientados a la calidad educativa.

Palabras Clave: Concepciones; Cultura evaluativa; Docencia universitaria; Evaluación del desempeño docente; Evaluación educativa.

¹ Enfermera. Fundación Universitaria Sanitas, Colombia. Mg. en Educación, Universidad Militar Nueva Granada, Colombia. Líder Institucional de Docencia, Fundación Universitaria Sanitas, Colombia. Correo electrónico: erikabernalfajardo@hotmail.com



Abstract

This article presents the findings of a qualitative, hermeneutic research aimed at analyzing the conceptions held by different evaluative actors, students, teachers, and academic managers regarding the evaluation of teaching performance at Fundación Universitaria Sanitas (Bogotá). The study is framed within the perspective of educational evaluation understood as a formative and transformative process, exploring how evaluative practices are constructed and understood within the institutional culture.

The theoretical foundation was developed through a comprehensive literature review on educational evaluation, teacher performance assessment, the legal and regulatory framework in the Colombian context, and the specificities of contemporary university teaching. Empirical information was gathered through case studies and semi-structured interviews. Data were analyzed using NVivo software, allowing for systematic coding, categorization, and interpretation.

The analysis revealed descriptive categories concerning the conceptual and normative foundations of evaluation, its purposes, processes, and instruments, as well as the actors' perceptions of strengths, areas for improvement, and the uses of results. An emergent category, "evaluative culture," was defined as the set of values, practices, and meanings guiding institutional understanding and appropriation of teacher performance evaluation.

The triangulation of participants made it possible to characterize predominant conceptions of teacher evaluation, revealing tensions between administrative and formative approaches. The study concludes that strengthening the evaluative culture is essential to foster reflective, participatory, and improvement-oriented practices aligned with the quality standards of higher education.

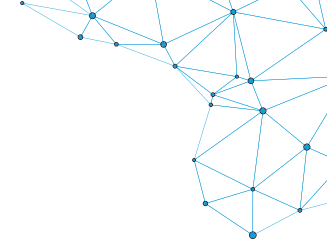
Keywords: *Conceptions; Educational evaluation; Teacher performance evaluation; Evaluative culture; University teaching.*

Introducción

Uno de los aspectos centrales en la gestión académica de las Instituciones de Educación Superior (IES) es la cualificación permanente de sus procesos, como parte de las estrategias orientadas a garantizar la calidad educativa, obtener registros calificados y alcanzar la acreditación institucional. Estos reconocimientos constituyen no solo un sello de calidad ante la sociedad y los organismos acreditadores, sino también una oportunidad para fortalecer la autorregulación y la mejora continua. En este contexto, la evaluación se erige como un mecanismo esencial, dado que permite valorar integralmente el sistema educativo en sus diferentes dimensiones: estudiantes, programas académicos, modelo pedagógico y, de manera especial, el desempeño docente.

En efecto, la evaluación del desempeño docente constituye un componente estratégico dentro de las políticas institucionales de calidad, al posibilitar la identificación de fortalezas y oportunidades de mejora en las prácticas pedagógicas. El profesor universitario, como agente formador, investigador y gestor del conocimiento, es un actor determinante en la consolidación de la excelencia académica. Por ello, las IES deben contar con docentes competentes en los distintos ámbitos de su ejercicio: docencia, investigación, proyección social y gestión universitaria, promoviendo procesos evaluativos que reconozcan su contribución integral al desarrollo institucional.

En el caso colombiano, las IES han incorporado en sus normativas internas estatutos,



políticas y lineamientos de desarrollo docente, sistemas de evaluación del desempeño con propósitos formativos. Estos buscan que el profesorado identifique sus fortalezas, debilidades y áreas de desarrollo, transformando así su práctica pedagógica en beneficio del aprendizaje y de la calidad educativa. No obstante, la evaluación del desempeño docente continúa siendo un campo de debate, afectado por tensiones derivadas del subjetivismo, la resistencia al cambio, el tecnicismo, la escasa claridad de sus fines y la débil cultura evaluativa, lo cual plantea desafíos para su comprensión, legitimidad y apropiación en las comunidades académicas.

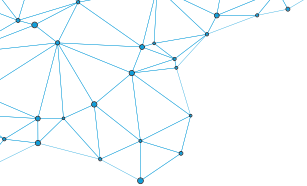
Así mismo, el sentido formativo de la evaluación suele verse opacado por interpretaciones reduccionistas que la conciben como un procedimiento administrativo o una práctica de control, desprovista de reflexión pedagógica. Este panorama evidencia la necesidad de resignificar su propósito, trascendiendo su carácter instrumental para comprenderla como una herramienta de retroalimentación, aprendizaje profesional y transformación de la práctica docente. Para lograrlo, resulta indispensable considerar las concepciones que construyen los distintos actores involucrados en el proceso, puesto que de ellas dependen las formas de apropiación y valoración de la evaluación en la cultura institucional.

Las diversas miradas y experiencias frente al proceso evaluativo configuran un entramado de significados que determina cómo los actores (estudiantes, docentes y directivos) comprenden y participan en la evaluación del desempeño docente. Por ello, esta investigación se orienta a responder la siguiente pregunta: ¿Qué concepciones tienen los actores evaluativos sobre la evaluación del desempeño docente en la Fundación Universitaria Sanitas (Unisanitas) y cómo pueden estas servir de base para el diseño de acciones de mejora institucional?

Responder a este interrogante implicó analizar no solo las percepciones individuales, sino también las interacciones institucionales que configuran una cultura evaluativa compartida. Desde un enfoque cognitivo y socioconstructivista, las concepciones se entienden como representaciones mentales y sistemas de creencias que orientan la interpretación del mundo y la actuación de las personas. Thompson (1992, como se citó en Hidalgo y Murillo, 2017) las define como un conjunto de “estructuras mentales generales que abarcan creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas e imágenes mentales que configuran la manera en que los individuos se enfrentan a distintos fenómenos” (p. 109). En tal sentido, explorar las concepciones de los actores evaluativos permite comprender cómo interpretan el sentido, la utilidad y el impacto de la evaluación docente dentro de la institución.

El objetivo central de esta investigación es caracterizar las concepciones que tienen los actores evaluativos de Unisanitas en torno a la evaluación del desempeño docente, con el fin de generar orientaciones que fortalezcan la cultura evaluativa y promuevan la mejora continua de los procesos académicos.

En la revisión documental se identificaron antecedentes nacionales e internacionales que abordan la evaluación del desempeño docente desde distintas perspectivas. Algunos estudios se centran en la descripción del proceso (Valencia, 2013; Rojas, 2014; Montoya, Arbesú, Contreras y Serrato, 2014); otros en el diseño de modelos e instrumentos de evaluación (Montoya y Ramírez, 2013; De Diego y Rueda, 2012); y varios en la definición de los aspectos a evaluar en el docente universitario (Vásquez y Gabalán, 2012; Ayala, 2013). También se han desarrollado investigaciones orientadas a analizar la percepción de alguno de los actores sobre la evaluación docente (Correa y Torres, 2013; García, 2014; Carrillo, Zúñiga y



Toscana, 2015; Moreno, 2016; Segovia y Cabello, 2017). Sin embargo, son escasos los estudios que integran las concepciones de todos los participantes en el proceso evaluativo, como lo evidencian Pérez, Calderín y Fuentes (2015).

De esta manera, el presente estudio aporta al campo de la evaluación docente una lectura integradora y contextualizada, que articula la voz de los distintos actores institucionales y propone orientaciones concretas para fortalecer una cultura evaluativa de carácter formativo y transformador.

Fundamentos teóricos

1. La evaluación docente como práctica pedagógica y proceso formativo

La evaluación constituye una práctica inherente a todo proceso educativo y se reconoce como un componente estructural de la mejora continua en las instituciones. Lejos de ser un acto aislado, se configura como una práctica sistemática, con múltiples funciones: diagnóstica, formativa, sumativa y de desarrollo profesional que involucran a diferentes actores educativos y responden a propósitos diferenciados. En este sentido, Gimeno (1996, como se citó en Ortiz, 2011) sostiene que evaluar “no es una acción esporádica, sino una práctica presente en la dinámica pedagógica que implica cualquiera de los ámbitos” (pp. 66-67).

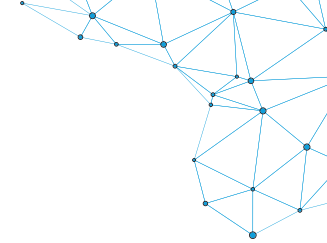
Desde esta perspectiva, la evaluación del desempeño docente se entiende como un tipo particular de evaluación educativa, orientada a recopilar información significativa para emitir juicios de valor sobre el ejercicio profesoral, en relación con los fines institucionales y las competencias que definen a un docente de calidad.

Evaluar el desempeño implica examinar tanto los procesos como los resultados de la práctica pedagógica, vinculando el quehacer docente con la calidad del aprendizaje, el logro de los objetivos formativos y la misión universitaria.

En el contexto de la educación superior, la evaluación del desempeño cumple dos propósitos complementarios. Por un lado, el propósito formativo, que busca retroalimentar la práctica pedagógica, fortalecer las competencias profesionales y promover la innovación educativa; por otro, el propósito sumativo, orientado a la rendición de cuentas, la toma de decisiones institucionales y el reconocimiento del mérito académico (Niño, 2001). Ambos fines deben integrarse de manera equilibrada, evitando que el proceso derive en visiones fragmentadas, punitivas o meramente administrativas.

La literatura especializada evidencia una evolución conceptual en torno a la evaluación docente. En sus orígenes, fue asociada a la medición del rendimiento (Tyler, 1950); sin embargo, perspectivas contemporáneas como la de Tejedor (2012) la conciben como un instrumento de desarrollo profesional, que promueve la reflexión crítica y la participación de la comunidad educativa. Según este autor:

La evaluación y el plan de desarrollo profesional deben cumplir un papel formativo que permitan al docente integrarse en la comunidad educativa a partir de las opiniones sobre su actividad de los miembros de dicha comunidad [...] Debemos planificar evaluaciones claramente definidas, con base en evidencias reales, que informen adecuadamente al docente de sus aciertos y debilidades, como fundamento para elaborar su propio plan de desarrollo profesional (p. 321).



De manera similar, Rueda, Schmelkes y Díaz (2014) conciben la evaluación como un proceso reflexivo y autorreflexivo mediante el cual el docente analiza su práctica, reconstruye su saber pedagógico y fortalece su capacidad de innovación. Esta comprensión exige una mirada holística y competencial, que articule las dimensiones del saber conocer, saber hacer y saber ser como expresiones integrales del desarrollo profesoral.

Complementariamente, Valdés (2000) identifica cuatro funciones clave en la evaluación del desempeño docente: la diagnóstica, orientada a reconocer fortalezas y áreas de mejora; la instructiva, centrada en la retroalimentación pedagógica; la educativa, que promueve el fortalecimiento de las competencias profesionales; y la desarrolladora, que impulsa la autorreflexión y la mejora continua. En conjunto, estas funciones consolidan un proceso de evaluación que trasciende la calificación individual, situándose como un espacio para la construcción colectiva del conocimiento pedagógico y el aprendizaje institucional.

2. Concepciones y enfoques de la evaluación del desempeño docente

Las concepciones que poseen los actores evaluativos sobre la evaluación del desempeño docente determinan en gran medida la manera en que este proceso es comprendido, aplicado y valorado en las instituciones. Dichas concepciones se construyen a partir de la experiencia, la interacción social y el contexto organizacional, y expresan los referentes epistemológicos y axiológicos que orientan las prácticas evaluativas.

En el ámbito universitario, suelen coexistir dos grandes enfoques: i) el enfoque tecnocrático, centrado en la medición y el control, que privilegia indicadores cuantitativos y la rendición de

cuentas y ii) el enfoque formativo, orientado al reconocimiento, la comprensión y la transformación de la práctica docente.

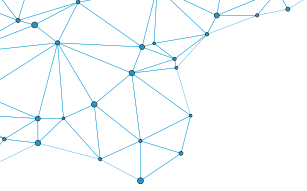
Mientras el primero enfatiza la objetividad, la estandarización y la eficacia administrativa, el segundo resalta la reflexión crítica, la autonomía pedagógica y la construcción de sentido en torno a la práctica educativa. El reto para las instituciones radica en conciliar ambas perspectivas, articulando la necesidad de rendición de cuentas con la formación continua del profesorado, en un marco de confianza, diálogo y corresponsabilidad.

Las estrategias más utilizadas como la evaluación por los estudiantes, la autoevaluación docente, la evaluación por pares y por directivos reflejan estas tensiones paradigmáticas. Cada modalidad ofrece un ángulo de análisis que, integrado en un enfoque sistémico, permite construir una comprensión más rica, diversa y participativa del desempeño docente, coherente con los fines institucionales y los principios de calidad educativa.

3. Marco normativo de la evaluación docente en Colombia

El marco legal colombiano reconoce la evaluación docente como un elemento estructural del aseguramiento de la calidad educativa. Su desarrollo normativo evidencia una evolución desde un enfoque de control hacia un modelo orientado al desarrollo profesional y la mejora continua.

En el ámbito de la educación superior, la Ley 30 de 1992 otorga autonomía universitaria a las IES para definir políticas y mecanismos de evaluación interna, permitiéndoles adaptar sus sistemas a su modelo pedagógico y misión institucional. Por su parte, la Ley 115 de 1994



reafirma la evaluación como principio orientador del proceso educativo, destacando su sentido formativo y de acompañamiento. Posteriormente, la Ley 715 de 2001 y el Decreto Ley 1278 de 2002 establecen criterios de profesionalización docente, principalmente en la educación básica y media, aunque han servido como referentes conceptuales para la educación superior.

En el marco actual del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES), el Decreto 1330 de 2019 y la Resolución 21795 de 2020 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) constituyen los referentes regulatorios más relevantes. Ambos documentos establecen la obligación de contar con mecanismos de selección, evaluación, permanencia y desarrollo profesoral, articulados con el modelo educativo institucional.

El Consejo Nacional de Acreditación (CNA) refuerza esta orientación en sus lineamientos para la acreditación de alta calidad, al considerar la evaluación docente como evidencia de coherencia entre el perfil profesoral, las funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión) y el proyecto educativo institucional. Así, la evaluación del desempeño se vincula directamente con la gestión estratégica del talento humano académico y con los procesos de mejoramiento institucional.

En el caso de las instituciones privadas, la Constitución Política de 1991 (artículo 69) y la Ley 30 de 1992 (artículo 28) garantizan la autonomía universitaria, facultándolas para establecer sus propias políticas y sistemas de evaluación, siempre en consonancia con la normativa nacional y con sus fines misionales.

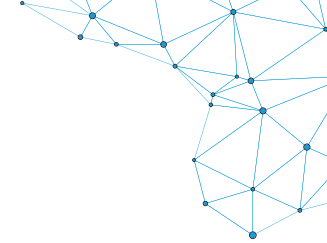
En el contexto de Unisanitas, el marco institucional se sustenta en el Acuerdo 062 de 2020, que adopta la Política de Desarrollo Profesoral,

y en el Acuerdo 063 de 2020, que reglamenta el Estatuto Docente. Ambos documentos reconocen la evaluación del desempeño como un proceso integral, formativo y participativo, alineado con el modelo pedagógico basado en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Este enfoque favorece la reflexión permanente sobre la práctica docente y promueve el uso pedagógico de los resultados como insumo para el desarrollo profesional, la innovación y la mejora de la calidad educativa.

Metodología

El estudio se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, el cual busca comprender los significados y perspectivas de los actores involucrados en un fenómeno educativo (González, 2001). Desde esta orientación epistemológica, se reconoce que el conocimiento no es objetivo ni universal, sino que se construye socialmente a partir de las experiencias, interacciones y contextos de los participantes.

Se adoptó un enfoque cualitativo, orientado a explorar las concepciones que los actores educativos (docentes, estudiantes y directivos) construyen en torno a la evaluación del desempeño docente, reconociendo su carácter subjetivo, contextual y socialmente mediado. El método hermenéutico permitió realizar una interpretación profunda de los discursos de los participantes, con el propósito de comprender cómo conciben el proceso evaluativo, cuáles son sus finalidades y de qué manera contribuye al desarrollo profesoral. Este enfoque permitió identificar sentidos, tensiones y significados atribuidos a la evaluación dentro de la cultura institucional, en coherencia con el propósito reflexivo de la investigación.



Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para la recolección de los datos se emplearon dos técnicas principales: i) Estudio de caso (Stake, 1981): permitió analizar en profundidad un contexto educativo particular, reconociendo la singularidad y complejidad del fenómeno investigado, ii) Entrevista semiestructurada (Sandín, 2003): brindó flexibilidad para explorar experiencias, percepciones y valoraciones sobre la evaluación docente desde las voces de los distintos actores, posibilitando captar matices y significados emergentes.

Comunidad observada

La población participante estuvo conformada por docentes, estudiantes y directivos de los programas de pregrado en Medicina, Enfermería y Psicología de Unisanitas: i) los docentes fueron seleccionados por su amplia trayectoria académica, lo que les permitió ofrecer una mirada reflexiva sobre la evolución del proceso evaluativo; ii) los estudiantes, pertenecientes a los últimos semestres, fueron incluidos por su experiencia como actores directos del proceso de evaluación docente; iii) los directivos (decanos, directores y coordinadores de programa) participaron por su rol en la implementación, seguimiento y toma de decisiones asociadas al sistema evaluativo.

La muestra fue intencional y la participación de todos los actores se desarrolló bajo criterios éticos de consentimiento informado, confidencialidad y voluntariedad, garantizando el respeto por las opiniones expresadas y la protección de la identidad de los participantes.

Procedimiento de análisis de la información

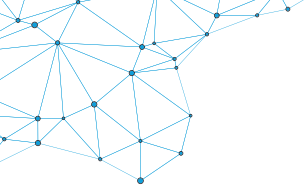
Las entrevistas fueron registradas y transcritas de manera literal, preservando la fidelidad de los discursos. Posteriormente, se aplicó un análisis de contenido temático, orientado a identificar categorías y subcategorías emergentes vinculadas con las concepciones sobre la evaluación del desempeño docente.

El proceso analítico se desarrolló en tres fases: 1) lectura exploratoria de las transcripciones, con el fin de familiarizarse con los datos y reconocer unidades de sentido relevantes. 2) codificación abierta, donde se agruparon fragmentos significativos del discurso según temas recurrentes y relaciones conceptuales. 3) Codificación axial, orientada a establecer vínculos entre las categorías y construir una interpretación comprensiva del fenómeno estudiado.

El análisis se apoyó en matrices categoriales y en el uso del software NVivo, lo que facilitó la organización sistemática de los datos y la triangulación entre los discursos de los diferentes actores (docentes, estudiantes y directivos). Este proceso comparativo permitió contrastar perspectivas y fortalecer la validez interpretativa de los hallazgos.

Criterios de rigor metodológico

Para garantizar la calidad y confiabilidad del estudio, se aplicaron los criterios de rigor propuestos por Lincoln y Guba (1985) (como se citó en González, 2001), adaptados a la investigación cualitativa.



La credibilidad se aseguró al contrastar los hallazgos con los discursos de los distintos participantes (docentes, estudiantes y directivos), lo que permitió verificar la coherencia entre los datos obtenidos y las interpretaciones realizadas.

La transferibilidad se fortaleció mediante una descripción detallada del contexto institucional y del proceso evaluativo, de modo que los resultados puedan ser comprendidos y valorados en relación con otros entornos educativos de características similares.

En cuanto a la confirmabilidad, esta se garantizó a través del registro sistemático y transparente de las decisiones y procedimientos metodológicos, asegurando que las interpretaciones derivaran de los datos y no de sesgos del investigador.

Finalmente, la dependabilidad se alcanzó mediante una revisión constante de las categorías emergentes y su coherencia con los objetivos del estudio, las preguntas de investigación y la interpretación final de los resultados, asegurando la consistencia del proceso investigativo.

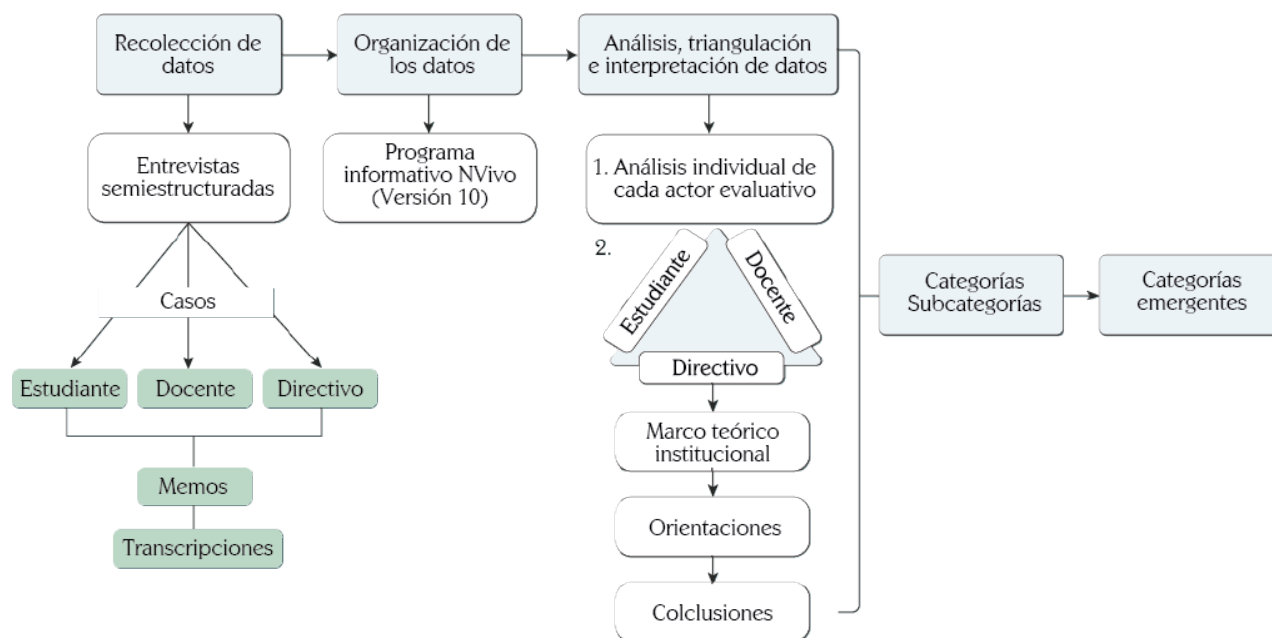
Análisis y resultados

La fase de análisis e interpretación de las concepciones de los actores evaluativos se desarrolló siguiendo la perspectiva hermenéutica planteada por Sandín (2003), quien sostiene que el análisis cualitativo constituye “un proceso cíclico de selección, categorización, comparación y validación de los datos, inserto en todas las fases de la investigación, que permite mejorar la comprensión de los fenómenos, actitudes, cambios, sentimientos e inquietudes” (p. 235).

En primer lugar, se realizó la transcripción literal de cada entrevista, garantizando la fidelidad de los discursos. Posteriormente, la información fue organizada y clasificada mediante el software NVivo, lo que permitió identificar nodos iniciales (códigos abiertos) y agruparlos en categorías y subcategorías temáticas. Este proceso facilitó la comprensión de las concepciones que los actores (estudiantes, docentes y directivos) construyen sobre la evaluación del desempeño docente.



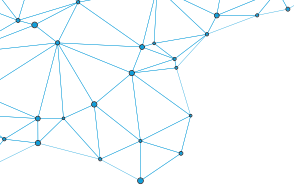
Figura 1. Proceso de análisis e interpretación de la información



Como resultado del análisis, emergieron cinco categorías centrales que estructuran las concepciones de los actores sobre la evaluación del desempeño docente: i) Concepto y normatividad, ii) Finalidades, iii) Proceso, iv) Propuestas de mejora y v) Cultura evaluativa (categoría emergente)

Tabla 1. Categorías y subcategorías de análisis

Categoría	Subcategorías
Concepto y normatividad de la evaluación del desempeño docente	Conceptual; normatividad interna; normatividad externa
Finalidades de la evaluación del desempeño docente	Formativa y de mejora; sumativa y de control
Proceso de la evaluación del desempeño docente	Instrumento de evaluación, fortalezas, aspectos por mejorar, usos de los resultados
Propuestas de mejora a la evaluación del desempeño docente	Instrumento actual; técnicas y métodos complementarios
Categoría emergente	Cultura evaluativa

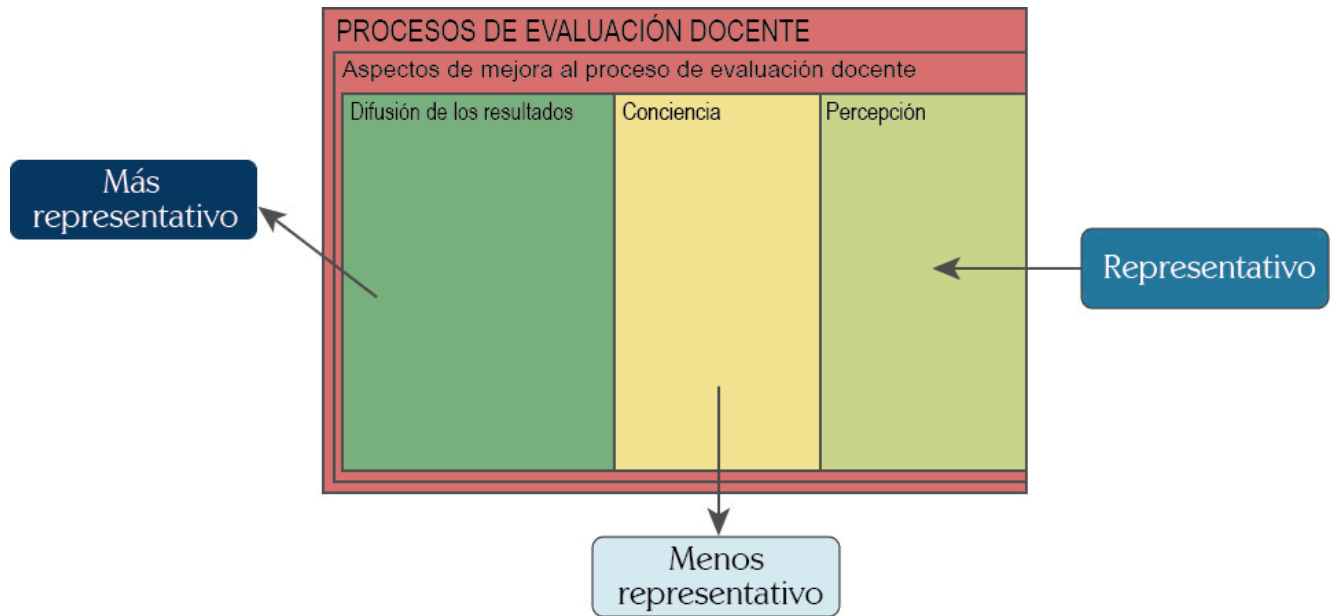


Para la interpretación, se realizó una triangulación constante entre las perspectivas de los actores evaluativos, el marco teórico y los referentes institucionales, siguiendo los criterios de credibilidad y comparación constante propuestos por Lincoln y Guba (1985, como se citó en González, 2001).

Asimismo, se establecieron convenciones analíticas para representar la frecuencia y relevancia de las concepciones identificadas:

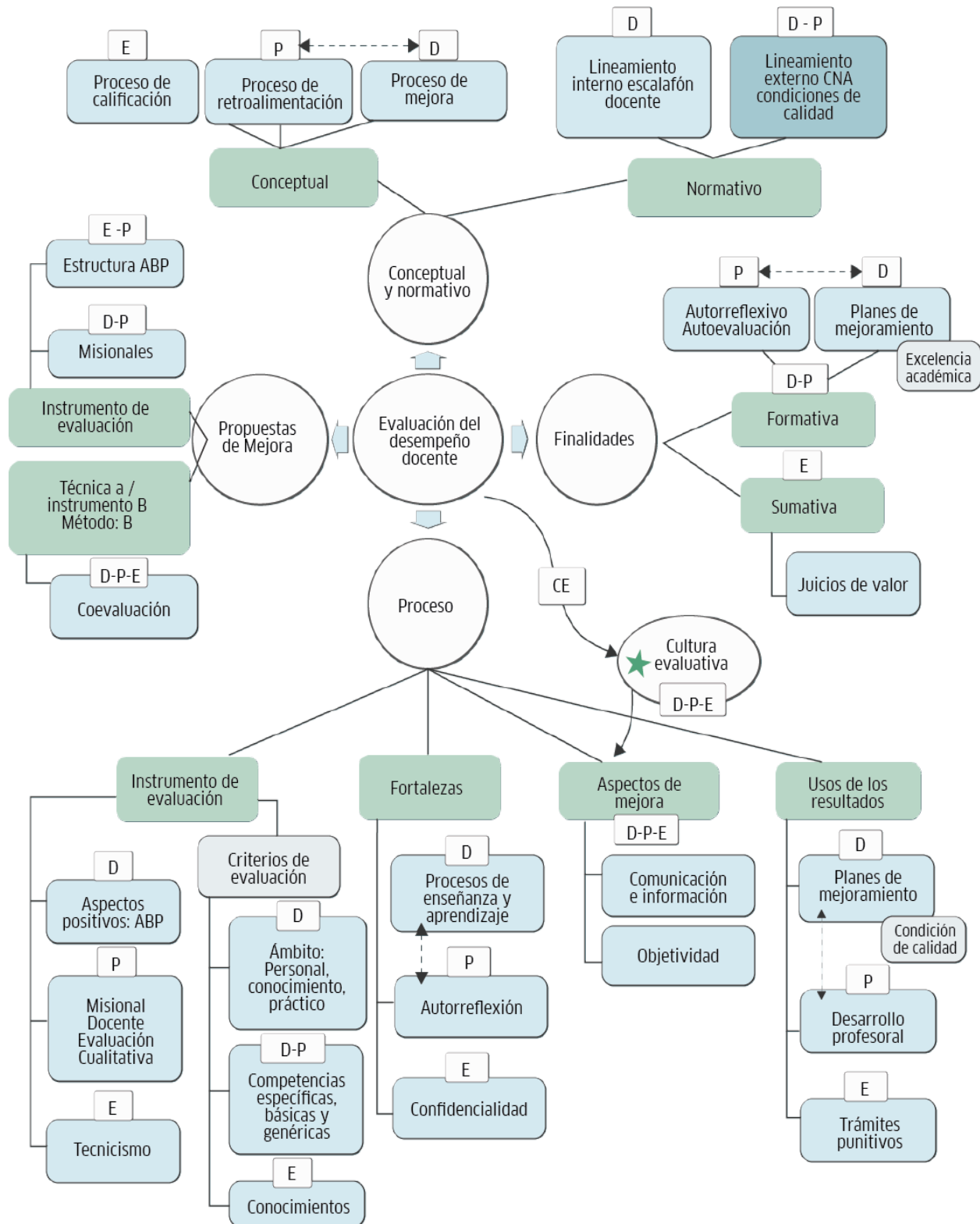
- E: Estudiante
- P: Profesor
- D: Directivo
- Más representativo
- Representativo
- Menos representativo
- Subcategorías
- Relación

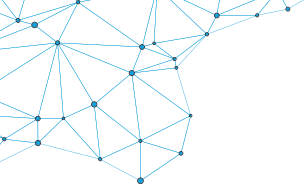
**Figura 2. Ejemplo de matriz de jerarquización analítica (NVivo):
concepciones estudiantiles sobre aspectos de mejora**



La representatividad se determinó con base en la jerarquización automática generada por NVivo, que permite visualizar la densidad de los códigos según su frecuencia y coocurrencia temática. Finalmente, las concepciones fueron trianguladas entre los tres actores evaluativos, lo cual permitió contrastar similitudes, divergencias y aportes complementarios, revelando una comprensión integral del fenómeno.

Figura 3. Triangulación de sujetos





Categoría: Concepciones conceptuales y normativas

Subcategoría: Conceptual

La evaluación del desempeño docente se concibe desde diversas perspectivas, según el sentido que adquiere tanto para la institución como para los actores involucrados. Para los docentes y directivos, representa un proceso de autocrítica, reflexión y desarrollo profesional, orientado a la mejora continua de la práctica educativa. En consonancia con Niño (2011) y Rueda, Schmelkes y Díaz (2014), su propósito esencial es valorar la labor docente e impulsar acciones de fortalecimiento pedagógico en favor de la calidad educativa.

Esta comprensión se asocia con la función desarrolladora propuesta por Valdés (2000), al promover la introspección crítica y la autorregulación del quehacer pedagógico, contribuyendo al desarrollo profesoral y a la consolidación de un enfoque constructivista en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Duke & Stiggins, 1997, como se citó en Santos, 2014).

Por su parte, los estudiantes tienden a interpretar la evaluación como un ejercicio de medición o calificación, más vinculado a la verificación de resultados que a la reflexión pedagógica, en línea con lo propuesto por Tyler (1950). Esta diversidad de perspectivas sugiere que el proceso es interpretado de formas distintas por los actores, lo que resalta la importancia de fortalecer los espacios de diálogo y sensibilización institucional.

Subcategoría: Normatividad

En cuanto al marco normativo, los docentes y directivos evidencian mayor conocimiento de los lineamientos institucionales, particularmente

del Acuerdo 063 de 2020 (Estatuto Docente), que en su Artículo 20 establece la retroalimentación como finalidad principal del proceso, mientras que los estudiantes expresan un reconocimiento más limitado.

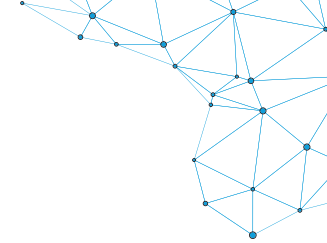
Los directivos también refieren referentes nacionales como la Ley 30 de 1992, que consagra la autonomía universitaria, y el Decreto 1330 de 2019, que exige mecanismos de evaluación del profesorado como componente del aseguramiento de la calidad. De manera complementaria, se mencionan el Acuerdo 062 de 2020 (Política de Desarrollo Profesoral) y el Programa de Evaluación y Seguimiento Docente, orientados a promover la permanencia y la mejora continua del profesorado.

En conjunto, Unisanitas cuenta con un marco conceptual y normativo robusto que respalda el proceso evaluativo. No obstante, el nivel de apropiación presenta matrices entre los actores, lo que sugiere la conveniencia de fortalecer la socialización y comprensión compartida del sentido pedagógico de la evaluación.

El análisis de las subcategorías muestra que, si bien Unisanitas posee un modelo conceptual y normativo consolidado, los significados atribuidos por los actores difieren. Para los docentes y directivos, la evaluación constituye un espacio reflexivo de desarrollo profesional; para los estudiantes, prevalece una mirada técnica asociada al control. Esta diversidad de interpretaciones refuerza la importancia de consolidar una cultura evaluativa basada en la comunicación, la ética y el compromiso compartido con la mejora.

Categoría: Finalidades de la evaluación

Los resultados muestran percepciones diferenciadas: los estudiantes la asocian con una finalidad sumativa, vinculada al control y permanencia; mientras que los docentes y



directivos la conciben como una oportunidad de retroalimentación y crecimiento profesional.

Esta dualidad refleja diferencias en la comprensión de la función formativa y sumativa del proceso, o que hace pertinente seguir consolidando los procesos de sensibilización institucional en torno a su carácter pedagógico y reflexivo.

directivos, la evaluación constituye un espacio reflexivo de desarrollo profesional; para los estudiantes, prevalece una mirada técnica asociada al control. Esta diversidad de interpretaciones refuerza la importancia de consolidar una cultura evaluativa basada en la comunicación, la ética y el compromiso compartido con la mejora.

Categoría: Proceso de la evaluación

Subcategoría: Instrumento

El análisis permitió identificar fortalezas y oportunidades de mejora en el instrumento utilizado. Docentes y directivos destacan su facilidad de uso y su capacidad para valorar el misional docente, además de incorporar el ámbito personal, de conocimientos y práctico (García, 2009), en coherencia con las competencias definidas en el Acuerdo 062 de 2020.

Sin embargo, los actores coinciden en que su resulta amplia y técnica, lo que desmotiva la reflexión y restringe la valoración de funciones sustantivas como la investigación, extensión y gestión académica. Por tanto, los actores sugieren otorgar un mayor peso a la evaluación cualitativa mediante preguntas orientadoras que estimulen la reflexión y favorezcan una comprensión más integral del desempeño docente.

Subcategoría: Fortalezas

Entre las fortalezas, los actores resaltan que el sistema actual contribuye a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que existe una relación directa entre evaluación y desarrollo profesional, lo que favorece la excelencia académica (Tejedor, 2012).

En el contexto institucional, el Acuerdo 063 de 2020 establece tres momentos evaluativos: autoevaluación, heteroevaluación y evaluación del jefe inmediato, los cuales promueven la autorreflexión y la actualización permanente del docente. Estos espacios fortalecen una cultura reflexiva orientada a la calidad educativa y al crecimiento profesional continuo.

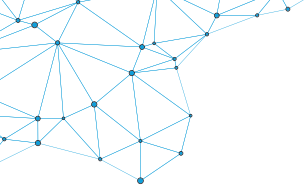
Subcategoría: Aspectos de mejora

Los participantes destacan la necesidad de fortalecer la comunicación y socialización del proceso, pues una mayor claridad podría favorecer interpretaciones compartidas y una apropiación más significativa del proceso. También se identifica una percepción de subjetividad en algunas valoraciones, debido a juicios poco reflexivos (Ravela, 2014; Tejedor y García, 1996).

Se propone complementar la evaluación con evidencias objetivas y actualizar el formato conforme a las fases del modelo pedagógico ABP. Finalmente, se enfatiza en la retroalimentación oportuna y constructiva, que reconozca tanto los aspectos por mejorar como las buenas prácticas docentes (Rueda, 2011).

Subcategoría: Usos de los resultados

Para docentes y directivos, la evaluación cumple una función formativa, orientada al desarrollo profesional y a la mejora institucional



(Niño, 2011; UNESCO, 2007). Para los estudiantes, en cambio, predomina su función sumativa, asociada al control y la rendición de cuentas.

El Acuerdo 062 de 2020 establece que la evaluación permite tomar decisiones sobre formación, promoción y permanencia, mostrando una doble finalidad. Esta coexistencia de enfoques invita a buscar un equilibrio institucional, para que los resultados sirvan tanto al desarrollo pedagógico como a la gestión del talento humano.

En conjunto, las subcategorías revelan que el sistema de evaluación combina un enfoque formativo y administrativo, aunque su aplicación práctica difiere según los actores. Se requiere fortalecer la sensibilización institucional, optimizar la retroalimentación cualitativa y asegurar que los resultados se traduzcan en procesos de mejora e innovación pedagógica coherentes con el ABP.

Categoría: Propuesta de mejora

Los actores entrevistados sugieren transformar la evaluación en un proceso integral, participativo y coherente con el modelo ABP. Proponen reformular el instrumento de acuerdo con las fases del modelo, incluir las funciones sustantivas de investigación y extensión, y fortalecer el componente cualitativo mediante preguntas orientadoras.

Asimismo, proponen continuar diversificando los métodos, incorporando la coevaluación, el seguimiento en aula y grupos focales, como mecanismos que refuercen la objetividad, la interdisciplinariedad y el aprendizaje compartido. Estas estrategias permitirían convertir la evaluación en un espacio de diálogo y mejora continua.

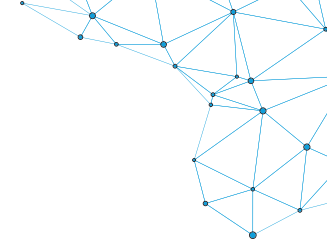
Categoría emergente: Cultura evaluativa

La cultura evaluativa surge como una categoría transversal que integra las percepciones, creencias y valores de los actores frente al proceso. Se concibe como una construcción colectiva orientada a fortalecer la objetividad, participación y sentido formativo de la evaluación.

De acuerdo con Bolseguí y Fuguet (2006), su propósito trasciende la medición de resultados, orientándose hacia la renovación y transformación de los procesos institucionales. En esta línea, la cultura evaluativa se edifica mediante la reflexión compartida, la coherencia entre los lineamientos institucionales y su aplicación práctica, y la retroalimentación oportuna.

Vinculada al modelo ABP, esta cultura promueve un aprendizaje institucional, donde la evaluación se convierte en herramienta de análisis, diálogo y transformación pedagógica.

En síntesis, la cultura evaluativa constituye el eje dinamizador del proceso, al posibilitar su apropiación consciente y ética. Una cultura evaluativa sólida se funda en la participación crítica, el compromiso colectivo y la reflexión permanente. De esta manera, la evaluación del desempeño docente puede consolidarse como una práctica ética, dialógica y transformadora, coherente con el modelo ABP y orientada al fortalecimiento de la calidad educativa.



Conclusiones

El análisis evidenció que el proceso de evaluación del desempeño docente en Unisanitas se encuentra sólidamente respaldado por la Política Institucional de Desarrollo Profesional y el Estatuto Docente, en coherencia con los enfoques constructivistas y con las tendencias actuales del desarrollo profesional y la calidad educativa. No obstante, los hallazgos evidencian matices entre el enfoque formativo expresado en los documentos institucionales y algunas percepciones estudiantiles, que tienden a asociar el proceso con componentes más técnicos o de verificación, lo que invita a seguir profundizando en su sentido pedagógico y reflexivo.

De manera general, Unisanitas concibe la evaluación del desempeño como un proceso formativo, integral y continuo, orientado a la optimización de las prácticas pedagógicas y al fortalecimiento del desarrollo profesional. Sin embargo, las percepciones de los actores muestran matices diferenciados: los docentes valoran su dimensión reflexiva; los estudiantes tienden a asociarla con la verificación del cumplimiento; y los directivos la consideran una herramienta estratégica que podría fortalecerse mediante una articulación más explícita entre las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión.

Los resultados evidencian la oportunidad de fortalecer la articulación entre las orientaciones institucionales y las prácticas evaluativas, a través de la revisión del instrumento y de la consolidación de espacios de socialización y retroalimentación. En particular, se sugiere incorporar dimensiones cualitativas y preguntas reflexivas alineadas con el modelo pedagógico basado en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Asimismo, resultaría pertinente explorar estrategias complementarias

como la coevaluación y el acompañamiento entre pares, con el propósito de favorecer el aprendizaje colaborativo y el desarrollo profesional continuo.

Transversalmente, la cultura evaluativa se consolida como una categoría integradora que resignifica el sentido del proceso. Supone una comprensión compartida de la evaluación como práctica formativa, ética y transformadora, orientada al fortalecimiento de la calidad educativa y de las comunidades académicas reflexivas. Su consolidación requiere promover la participación, la corresponsabilidad y la reflexión crítica de todos los actores institucionales.

Finalmente, se plantea la necesidad de que futuras investigaciones profundicen en los criterios y representaciones que orientan la valoración del desempeño docente, analicen la correspondencia entre los aspectos evaluados y las competencias asociadas al ABP, y avancen en estudios comparativos interinstitucionales que contribuyan a identificar buenas prácticas y consolidar referentes nacionales en materia de evaluación profesoral universitaria.

Orientaciones institucionales

A partir del análisis de las concepciones de los actores evaluativos, se presentan a continuación algunas orientaciones académicas orientadas a fortalecer el sistema de evaluación del desempeño docente y su contribución al desarrollo profesional y a la calidad educativa:

1. Promover progresivamente el fortalecimiento de la cultura evaluativa, mediante procesos de sensibilización dirigidos a estudiantes, docentes y directivos sobre el sentido formativo de la evaluación, a través de acciones reflexivas, espacios de diálogo y ejercicios de apropiación colectiva.

2. Favorecer espacios de socialización por programa académico, que faciliten la comunicación de resultados, la formulación conjunta de planes de mejoramiento y la retroalimentación entre pares.
3. Continuar avanzando en la claridad de los criterios e instrumentos, con el fin de reducir percepciones de subjetividad y avanzar hacia una mayor transparencia, objetividad y comprensión compartida del proceso evaluativo.
4. Fortalecer los canales de comunicación entre los actores involucrados, de manera que se promueva el intercambio de perspectivas, la corresponsabilidad y el reconocimiento de los distintos roles en el proceso.
5. Valorar la actualización del instrumento, de modo que amplíe su alcance hacia las funciones sustantivas de investigación y extensión, e incorporando dimensiones cualitativas coherentes con el modelo pedagógico basado en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).
6. Seguir promoviendo la participación integral del profesorado, procurando que todos los docentes independientemente de su tipo de vinculación o dedicación se vean reflejados en el proceso evaluativo, favoreciendo así una visión más global de la práctica docente.
7. Explorar estrategias complementarias como la coevaluación y el acompañamiento entre pares, concebidas no con fines punitivos, sino como oportunidades de aprendizaje colaborativo, reflexión conjunta y mejora continua.

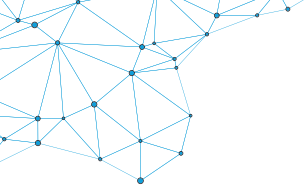
En síntesis, la evaluación del desempeño docente en Unisanitas se configura como un proceso estratégico que, asumido desde una perspectiva formativa, reflexiva y participativa, posibilita la transformación de las prácticas pedagógicas y la consolidación de una cultura institucional orientada al mejoramiento continuo. Este estudio ofrece al campo de la educación superior una mirada analítica y propositiva, evidenciando

que la evaluación, cuando se comprende como práctica de desarrollo, puede constituirse en un motor de innovación pedagógica y fortalecimiento profesoral en contextos universitarios.

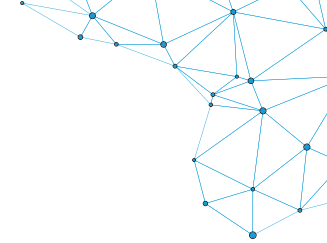


Referencias

- Ayala, P. (2013). Factores que inciden en la evaluación del desempeño docente por los alumnos de nivel superior en la Universidad TecMilenio, campus Ciudad Juárez: Caso de estudio para innovación educativa en la UTM. *Nósis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 22(43), 188–224. <https://doi.org/10.1002/bdm.565>
- Bolseguí, M., & Fuguet, A. (2006). Cultura de evaluación: Una aproximación conceptual. *Investigación y Postgrado*, 21(1), 77–98. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65821104>
- Carrillo, M., Zuñiga, B., & Toscano, B. (2015). Percepción de los estudiantes sobre la evaluación al desempeño docente como un instrumento para la mejora de la calidad educativa: Caso Facultad de Contaduría y Administración, Universidad Autónoma de Chihuahua. *Revista CONAIC*, 2(1), 87–98. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3768.8807>
- Congreso de Colombia. (1992, diciembre 28). Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.
- Congreso de Colombia. (1994, febrero 8). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. *Diario Oficial No. 41.214*.
- Congreso de Colombia. (2001, diciembre 21). Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones.
- Correa, V., & Torres, C. (2013). Opinión de los actores sobre el proceso de evaluación al desempeño docente en la Universidad Veracruzana. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, (10), 1–19. http://www.ride.org.mx/docs/publicaciones/10/primeros_desempenos_formation_continua/D02.pdf
- De Diego, M., & Rueda, M. (2012). La evaluación docente en educación superior: Uso de instrumentos de autoevaluación, planeación y evaluación por pares. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(2), 59–76. http://riied.uniandes.edu.co/archivos/Taller_3/Mario_Rueda_Marisol_Diego.pdf
- Fundación Universitaria Sanitas. (2020). Acuerdo 062 de 2020. Por el cual se establece la Política Institucional de Desarrollo Profesional.
- Fundación Universitaria Sanitas. (2020). Acuerdo 063 de 2020. Por el cual se modifica el Estatuto Docente.
- García, A. (2009). La formación de profesores de ciencias a través de su interacción en comunidades de desarrollo profesional. *Tecné, Episteme y Didaxis*, (26), 53–61.



- García, J. (2014). ¿Para qué sirve la evaluación de la docencia? Un estudio exploratorio de las creencias de los estudiantes. *Education Policy Analysis Archives*, 22(15), 1–20. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n15.2014>
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: Nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas*, 15, 227–246.
- Hidalgo, N., & Murillo, F. J. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107–128. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>
- Montoya, J., & Ramírez, M. (2013). Modelos de evaluación docente en la universidad: Pasado, presente y futuro. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 16(16), 273–300.
- Montoya, J., Arbesú, I., Contreras, G., & Serrato, S. (2014). Evaluación de la docencia universitaria en México, Chile y Colombia: Análisis de experiencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 15–42. <http://www.rinace.net/riee/>
- Moreno, T. (2016). Evaluación de la docencia en el ámbito universitario: La voz de los alumnos. *Reencuentro*, 71, 107–122. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34047632007>
- Niño, L. (2001). Las tendencias predominantes en la evaluación docente. *Revista Opciones Pedagógicas*, 24, 45–65.
- Niño, L. (2011). Alternativas para la evaluación docente: Aportes de las pedagogías críticas. En *Políticas y experiencias de evaluación en la educación superior en Colombia* (pp. 127–141). Observatorio Nacional en Políticas en Evaluación.
- Ortíz, J. (2011). Concepciones sobre atributos de buena docencia e intencionalidades de la evaluación desde profesores y estudiantes. En *Políticas y experiencias de evaluación en la educación superior en Colombia* (pp. 28–56). Observatorio Nacional en Políticas en Evaluación.
- Pérez, A., Calderín, N., & Fuentes, L. (2015). Percepciones de diferentes actores educativos sobre la evaluación docente en la Facultad de Educación de CECAR. *Escenarios*, 17, 71–84. <https://doi.org/10.21892/20119097.148>
- Rojas, A. (2014). La evaluación profesoral desde un contexto disciplinar. *Revista Colombiana de Rehabilitación*, 13(1), 44–53. <https://doi.org/10.30788/RevColReh.v13.n1.2014.29>
- Roa, S., & García, A. (2016). Experiencias en la formación de profesionales universitarios desde el Aprendizaje Basado en Problemas. *Fundación Universitaria Sanitas – Grupo Saberes*.
- Rueda, M. (2011). La evaluación de los docentes, elemento sustantivo en la educación. *Perfiles Educativos*, 33(133), 1–7. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2011.133.27902>



- Rueda, M., Schmelkes, S., & Díaz-Barriga, Á. (2014). Introduction to special issue: Profiles 2013. Educational evaluation in higher education. *Perfiles Educativos*, 36(145), 190–204. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70645-2](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70645-2)
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill Interamericana.
- Santos, M. (2014). *La evaluación como aprendizaje: Cuando la flecha impacta a la diana*. Narcea.
- Segovia, C., & Cabello, J. (2017). Evaluación docente desde la percepción del estudiante. *LEX*, 15(19), 409–432. <https://doi.org/10.21503/lex.v15i19.1384>
- Tejedor, F. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 319–327. <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4447/4874>
- UNESCO. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*.
- Valdés, H. (2000). Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente: Evaluación de procesos de enseñanza y de aprendizaje. Organización de Estados Iberoamericanos. <http://www.oei.es/de/rifad01.htm>
- Valencia, C. (2013). *La evaluación docente en la educación superior a distancia: Estudio de caso en la Fundación Universitaria del Área Andina*. Fundación Universitaria del Área Andina.
- Vásquez, F., & Gabalán, J. (2012). La evaluación docente en posgrado: Variables y factores influyentes. *Educación y Educadores*, 15(3), 445–460. [1] Enfermera, Fundación Universitaria Sanitas, Colombia. Mg. en Educación, Universidad Militar Nueva Granada, Colombia. Líder Institucional de Docencia, Fundación Universitaria Sanitas. Correo electrónico: esbernalfa@unisanitas.edu.co

Nota del autor: Este artículo se deriva del trabajo de grado titulado “La evaluación del desempeño docente en el ámbito universitario: concepciones de los actores evaluativos”, presentado por la autora en 2019 como requisito para optar al título de Magíster en Educación de la Universidad Militar Nueva Granada.



Número de movimientos: 2

🕒 01:03



Unisanitas



Unisanitas

profesionales
críticos, reflexivos
y competentes
para cuidar



Unisanitas

MODELO
PERFECTO



Unisanitas



Unisanitas

ABP
(APRENDIZAJE
BASADO EN
TEMAS)

