



**La evaluación como posibilidad para el desarrollo profesional docente: una mirada desde la
Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia**

Camila Andrea Álvarez Ramírez

Proyecto presentado para optar al título de Pedagogo

Asesora

Natalia Ramírez Agudelo, Magíster (MSc) en Educación en Ciencias Naturales.

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Pedagogía

Medellín, Antioquia, Colombia

2021

Cita	(Álvarez-Ramírez, C, 2021)
Referencia	Álvarez-Ramírez, C. A. (2021) “La evaluación como posibilidad para el Desarrollo Profesional Docente: una mirada desde la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia” [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Bibiana Escobar G.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

Este trabajo de grado se lo dedico a mi padre Gonzalo Álvarez Vélez, que fue la persona que siempre me apoyó con sus palabras a que este sueño se cumpliera. Sé que desde el cielo me acompañaste y me brindaste toda la fuerza para continuar, muchas gracias padre, porque ahora soy una profesional en honor a todo tu esfuerzo y dedicación.

Agradecimientos

Primero quiero agradecer a mi madre Gladys Amparo Ramírez que fue mi apoyo y voz de aliento en todo este proceso de formación, gracias a su esfuerzo, dedicación, amor y amistad que ayudaron a cumplir este sueño de las dos, muchas gracias madre por siempre estar ahí cuando más lo necesité. Segundo quiero agradecer a la maestra Natalia Ramírez Agudelo por la paciencia, dedicación y amistad en todo este proceso, aprendí mucho tanto desde lo personal como lo profesional, muchas gracias por acompañarme y aportar a este trabajo de grado, sin ti no lo hubiera logrado.

Tercero a mi novio Sebastian Valencia por escucharme, animarme y creer en mí, que a pesar de todas las adversidades que vivimos, confiaste que lo iba a lograr porque veías en mí algo que yo no, muchas gracias vida por hacerme fuerte en este proceso.

Cuarto a mis amigos: Carlos, Lizeth, Adriana y Milley porque gracias a ellos disfruté, conocí, aprendí y se convirtieron en las personas con las que conté en las buenas y en las no tan buenas, muchas gracias por su amistad.

Por último, quiero agradecer a las Universidad de Antioquia, la Facultad de Educación y en especial., al pregrado en Pedagogía y a todos los profesores que hicieron parte de mi formación.

Tabla de contenido

Resumen.....	7
Abstract.....	8
Introducción	9
Planteamiento del problema.....	10
Antecedentes	12
La evaluación docente	13
Desarrollo Profesional Docente	19
Objetivos.....	24
Objetivo general	24
Objetivos específicos	24
Marco teórico	25
Evaluación en educación superior	25
Desarrollo profesional docente: una oportunidad desde la evaluación	30
Metodología	35
Enfoque de investigación	36
Técnicas e instrumentos para la recolección de información	38
Entrevista semiestructurada	38
Grupo de discusión.....	39
Narrativas.....	42
Análisis y resultados.....	45
Presentación de los casos	47

Isa: “una evaluación a regaños”	47
Montoya: “más allá de enseñar contenidos, construir experiencias de aprendizaje en, desde y para el contexto”	49
Jaramillo: “¿la evaluación depende de mis creencias?”	50
Saldarriaga: “mi primera evaluación fue un despido”	52
Ospina: “8 meses después me di cuenta de que me habían evaluado mal”	53
Zapata: “¿evaluación? nunca supe qué era eso”	55
Aguilar: “la calificación decía algo de la maestra, que ellos veían en mí”	57
Categorías de análisis	59
¿Cómo se realiza la evaluación a profesores?.....	59
¿Cómo se articula la evaluación a profesores con el Desarrollo Profesional?	65
Consideraciones finales	71
Referencias.....	75
Anexos	79

Lista de tablas

Tabla 1. Recopilación de Artículos legislativos sobre evaluación.....	22
Tabla 2. Matriz de coherencia categorías y códigos.....	45

Resumen

El presente proyecto de investigación posiciona la reflexión de algunos profesores que hacen o hicieron parte del pregrado en Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia como oportunidad para conocer esas percepciones que tienen sobre la evaluación que se les realiza y cómo ésta ha aportado a su desarrollo profesional. Se realizó un análisis para conocer la evaluación a profesores a partir de referentes conceptuales, legales, instrumentales y prácticos; a fin de cumplir con este objetivo se llevó a cabo un estudio de caso colectivo, a través de grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas para escuchar y reconocer las experiencias de los profesores. Como resultado, se puede decir que no se evidencia un vínculo entre la evaluación institucional y el desarrollo profesional docente, por esto se considera que hay elementos sobre los cuales se puede seguir dialogando para una consolidación de una cultura evaluativa, dado que se reconoció que los profesores llevan a cabo prácticas evaluativas de manera particular y en la que hay una relación en torno al mejoramiento de su quehacer.

Palabras clave: proyecto de investigación, desarrollo profesional docente, evaluación docente, evaluación institucional, percepciones.

Abstract

This research project positions the reflection of some teachers who are or were part of the undergraduate program in Pedagogy of the Faculty of Education of the University of Antioquia as an opportunity to know their perceptions about the evaluation that is carried out and how it has contributed to their professional development. An analysis was made to know the evaluation of teachers from conceptual, legal, instrumental and practical references; in order to fulfill this objective, a collective case study was carried out, through discussion groups and semi-structured interviews to listen and recognize the teachers' experiences. As a result, it can be said that there is no evidence of a link between institutional evaluation and teachers' professional development, therefore it is considered that there are elements that can be further discussed for the consolidation of an evaluative culture, since it was recognized that teachers carry out evaluative practices in a particular way and in which there is a link around the improvement of their work.

Keywords: research project, teacher professional development, teacher evaluation, institutional evaluation, perceptions

Introducción

El siguiente trabajo de investigación se realizó para conocer desde dónde surge la evaluación a profesores y la articulación que ésta tiene con el desarrollo profesional en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia enfocado a los profesores del pregrado en Pedagogía. Comenzando con los antecedentes, normas que rigen, marco teórico desde dos categorías (Evaluación en Educación Superior y Desarrollo Profesional docente: una oportunidad desde la evaluación), implementación de la metodología que partió desde un paradigma cualitativo con un enfoque de estudio de caso; luego se construye una descripción de los análisis y resultados que se obtuvieron de la aplicación de instrumentos como: grupos de discusión, narrativas con los profesores y entrevistas semiestructuradas a directivos; finalizando con algunas consideraciones finales.

Surge a través de un interés particular por dialogar con los profesores sobre sus experiencias y perspectivas de la evaluación que ha sido una constante en su labor y ha permeado su formación, por lo tanto, se construye la pregunta de investigación con relación a la comprensión de la evaluación y cuáles han sido los aportes al desarrollo profesional. Cabe resaltar que existen diferentes tensiones en torno a los dos conceptos que se pretenden abordar, ya que hay algunos imaginarios frente a una evaluación punitiva o cuantitativa, de forma impersonal en la que se evalúa a través de instrumentos que no permiten el diálogo, ni una devolución de los resultados a tiempo.

También desde la evaluación institucional se problematiza la falta de acciones que permitan una consolidación más armónica del proceso evaluativo, en la que no se obtengan resultados, sino, la posibilidad de compartir entre pares aquellos procesos que han tenido lugar en el aula de clase y entrever que desde la experiencia de los profesores deciden adoptar una manera de escuchar a los estudiantes a través de una evaluación dialógica, que den cuenta de los elementos a mejorar y los que sobresalen.

Las voces de los profesores estuvieron presentes en este proyecto de investigación, ya que una cosa es la teoría y la legislación, otra es la forma en la que se evalúa; por esto, las experiencias de los profesores son diversas, pero desde las cuales se infiere que hay una ausencia sobre una cultura evaluativa en la educación.

Planteamiento del problema

En la historia sobre la educación el maestro, docente, instructor, etc., ha sido el actor principal con su quehacer y el papel que desempeña en el aula de clase, desde donde surgen diferentes teorías que le dan un sustento a sus prácticas de enseñanza, por lo cual para esta época no es ajeno que al conocer esta historia se evidencia que la esencia del profesor se ha ido reconfigurando, reafirmando y restableciendo su valor profesional.

Por tal motivo, esta investigación se centra en los profesores de educación superior los cuales han propiciado reflexiones en torno a diversas teorías, paradigmas, epistemologías, didácticas, entre otras, que le da un sustento a cada procedimiento planteado; sin embargo para esta investigación la mirada estará centrada en la evaluación que se le realiza a los profesores, partiendo desde un interés personal por comprender y fortalecer este proceso, de manera que se comienza a indagar y analizar las diferentes concepciones, procurando determinar la relación de los resultados de la evaluación con el desarrollo profesional de los profesores.

En Colombia la evaluación a profesores se instaura en el año 2010 con el Decreto 3782 de 2007 por el cual se reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes en educación superior que se rigen por el Decreto 1279 de 2002. Específicamente en el artículo 2 señala:

La evaluación anual de desempeño laboral del docente o del directivo docente es la ponderación del grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña y del logro de resultados, a través de su gestión. Esta evaluación es un proceso permanente que permite verificar el quehacer profesional de los educadores, identificando fortalezas y aspectos de mejoramiento, mediante la valoración de sus competencias funcionales y comportamentales. (p. 1)

Esta norma regula los procesos a nivel general en Educación Superior, sin embargo, las Instituciones tienen la autonomía en la creación de instrumentos y procesos de seguimiento, que permitan dar cuenta del cumplimiento de las funciones de los profesores, según su contratación. Si bien en la norma se señala que se deben identificar fortalezas y aspectos a perfeccionar, en la realidad, no es muy claro este proceso, pues queda más como un requisito y no como una posibilidad de reflexión y mejora.

En la evaluación que se hace a los profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia son conocidas dos estrategias, por un lado, la evaluación de directivo o jefe inmediato y la otra, la realizada a través de una escala valorativa por los estudiantes. Para ambos casos, es complejo conocer si los maestros tienen claridad sobre la finalidad de este proceso, si varía según la vinculación, si hay retroalimentación, etc., esto porque según la experiencia, a pesar de que varios profesores han tenido dificultades en los semestres académicos, al siguiente, está, y no pareciera que se llevó un ejercicio reflexivo sobre los asuntos que podría mejorar. Si bien esto parece un juicio de valor, son elementos que se logran percibir desde las conversaciones y posturas que se tienen con relación a la evaluación, de ahí la importancia de evidenciar ¿cómo la leen? y si tiene una clara conexión con su desarrollo profesional.

Ochoa y Moya (2019), señalan que: “la finalidad de la evaluación es valorar el trabajo hecho y mejorar las prácticas docentes, muchas instituciones usan esta información para sancionar a los profesores, para rendir cuentas y no como insumos para planes de mejoramiento” (p. 3). Justo esta premisa es la que guiará esta investigación, dado que el estudio de la evaluación en sí mismo es complejo, por esto es importante conocer las principales tensiones sobre el uso y los fines que tiene la evaluación para los profesores. Al respecto Sobart (2010) (como se citó en Ochoa y Moya, 2019), muestra que

La evaluación de los últimos tiempos se utiliza con fines de rendición de cuentas para medir la eficacia en las instituciones. De esta manera se reduce su impacto a la obtención de resultados, y se descuida su propósito último: el aprendizaje. (pp. 6-7)

Es común que la evaluación a los profesores se asuma como parte fundamental de la educación en busca del mejoramiento constante, pero es muy limitada la relación de ésta con el concepto de desarrollo profesional docente, dejando de lado que “los profesores pueden ser verdaderos agentes sociales, planificadores y gestores de la enseñanza-aprendizaje” (Imbernón, 2011, p.78). Para esto es necesario emplear acciones que permitan una constante formación sobre las capacidades reflexivas de los profesores hacia su labor, lo que implicaría una vinculación con su enseñanza y los aportes al aprendizaje de los estudiantes.

Estas tensiones mencionadas sobre la evaluación docente y la vinculación con el desarrollo profesional docente brindan la posibilidad para la construcción de un proyecto de investigación en el cual se indague sobre la realidad evaluativa que se les realiza a los profesores en la Facultad de Educación, para comprender la naturaleza de estas reflexiones.

Por otro lado, la experiencia con el instrumento de valoración que se utiliza, surge la sospecha sobre la manera en que ven los profesores, estudiantes y directivos la evaluación, si desde una perspectiva de medición o como la base para el mejoramiento constante de la práctica docente; del mismo modo se complementa con el asunto sobre la realización o no de la reflexión en torno a los resultados, especificando qué proporción de profesores cambia, mejora o prepara de otra manera su labor educativa, teniendo en consideración cada uno de los ítems que son evaluados y si es tan significativo para continuar aplicándolo en sus futuras prácticas profesoras.

Por último, se evidencia la importancia de realizar este proyecto para conocer, analizar y profundizar esas perspectivas, experiencias e imaginarios que se tiene sobre la evaluación, ya que es un tema que siempre ha estado presente en las prácticas educativas y en la valoración que le realizan al profesor. Surge la tensión de analizar cuánto ha sido el tiempo que se le ha dedicado para detallar lo que se hace en el aula de clase y en la evaluación de desempeño docente, para delimitar qué tanto ha aportado al desarrollo profesional de cada profesor, por esto la pregunta de investigación que guiará este proceso será ¿cuál es la comprensión que tienen los profesores sobre la evaluación y como ha aportado a su desarrollo profesional?

Antecedentes

Este proyecto se centró en la búsqueda de investigaciones relacionadas con dos categorías: evaluación docente y desarrollo profesional, se utilizaron las bases de datos Redalyc, Dialnet, Scielo y el repositorio institucional de la Universidad de Antioquia para buscar estudios en un rango de 10 años (2010 al 2020), con la ayuda de una matriz de revisión de literatura en donde se organizaron 14 estudios nacionales e internacionales con una estructura (año, título, resumen, revista, bibliografía) que ofrece elementos claves para la escritura de este apartado.

Luego de realizar una lectura a cada texto se evidenció que de estas dos categorías señaladas también sobresalen las prácticas evaluativas de los profesores, las políticas educativas sobre evaluación y evaluación de desempeño docente. Este apartado busca resaltar el tema principal, los objetivos y conclusiones o resultados de estos estudios, para así comprender el avance de estas categorías en el campo investigativo.

La evaluación docente

Se comienza con esta categoría la cual es central para el desarrollo de esta investigación ya que aporta bases para la problemática que se pretende abordar. Estos antecedentes comienzan con Sierra (2020) y su investigación llamada “Sistema integral de evaluación y seguimiento de la práctica docente en la Educación superior: un estudio de caso en Colombia” el cual tenía como propósito establecer características, participantes y componentes de la evaluación docente en una Institución de Educación Superior (IES), la pregunta de investigación en la que se enfocó el autor fue ¿qué características debe tener un sistema integral de evaluación del desempeño docente para favorecer la calidad de la educación en una IES en Colombia?, para darle respuesta comienza por una definición sobre evaluación, señala la importancia de los sistemas evaluativos y por último ofrece la interpretación de lo que implica la evaluación de los profesores. Para el autor la finalidad de la evaluación docente es un “proceso que se orienta a estimar la calidad de la enseñanza y permite tomar decisiones, con características de evaluación formativa y transformadora” (Sierra, 2020, párr. 76).

Se encuentra similitud con la investigación realizada por Ochoa y Moya (2019) ya que en ambos textos sus conclusiones señalan elementos que deben seguir permeando la evaluación docente para un buen desarrollo y pertinencia, comenzando con la importancia de que las institución, los estudiantes, los profesores y las directivas conozcan los objetivos, límites, posibilidades y legislación desde la institución para comprender los propósitos, alcances y limitaciones de esta; expresan que es importante realizar un proceso pedagógico tanto a profesores como estudiantes sobre el valor y la importancia de la evaluación en el mejoramiento de las prácticas, de la profesionalización del profesor, del programa académico y de la misma universidad.

Se retoma de estos autores su texto “la evaluación docente universitaria: retos y posibilidades” Ochoa y Moya (2019) el cual muestra los resultados de una investigación sobre las percepciones que tienen los estudiantes y profesores de una universidad pública acerca de la evaluación; para esto utilizaron dos procedimientos metodológicos: una encuesta virtual de preguntas cerradas para identificar la percepción de las personas con relación a las experiencias vividas sobre la evaluación y una entrevista a grupos focales con una encuesta semiestructurada para indagar acerca de las razones de las respuestas a la encuesta virtual y los juicios sobre el modelo evaluativo. Por medio del análisis de contenido establecieron patrones regulares y

categorías de análisis que consensuaron y verificaron para posteriormente reflexionar sobre las limitaciones del proceso y alcances de la evaluación docente.

La investigación tiene una estructura de análisis a las respuestas de estudiantes y profesores por separado, para luego realizar una comparación de resultados teniendo como guía los temas principales, así se evidencia que “la finalidad fundamental de la evaluación docente es el mejoramiento de las prácticas pedagógicas” (Ochoa y Moya, 2019, párr. 88) y también de las acciones didácticas. Los autores identificaron la necesidad de la participación para construir un instrumento que sea cualitativo y cuantitativo que esté sustentado en una evaluación formativa, la cual permita el mejoramiento ya que el profesor realizará una autorreflexión acerca de su trabajo y de sí mismo.

Por último, los autores analizan la percepción de los profesores y estudiantes delimitada por expectativas, satisfacciones y sentimientos hacia la evaluación docente, donde se señala que la utilidad está enfocada en el mejoramiento de los procesos y el impacto (cambios y sanciones). Tanto estudiantes como profesores están de acuerdo con la realización de la evaluación docente porque están directamente relacionados en una actividad formativa, pero hay una desmotivación de está por el desconocimiento de la finalidad, lo que lleva a sentimientos negativos porque no cumple con las expectativas de un “buen profesor” el cual se apropia de las metodologías, motiva a los estudiantes, propicia un buen ambiente y alcanza los objetivos.

Por su parte, Pizarro y Gómez (2019) en su investigación “concepciones docentes sobre evaluación: de los lineamientos, el discurso y la práctica”, utilizaron la metodología de estudio de casos múltiples en una Institución Educativa y partieron desde la concepción sobre la evaluación que tiene el Proyecto Educativo Institucional (PEI) para evidenciar la coherencia con las prácticas de los profesores; el texto comienza analizando las técnicas que usaron (observación no participante, revisión documental y entrevista semiestructurada), luego una descripción de cómo fue la organización y análisis, por último presentan los resultados describiendo una “doble moral” de los profesores la cual definen como una consciencia de los cambios en el concepto evaluación pero con una resistencia a realizarlos y esto implica seguir con las mismas prácticas (Pizarro y Gómez, 2019).

Realizan énfasis en la importancia de una formación pedagógica a los profesores para reflexionar sobre las propuestas de evaluación y repensar el contexto en busca de la apropiación de los modelos y los conceptos, ya que se evidencia que estos tienen concepciones diversas sobre la

evaluación. Pero hay una que persiste y es verla como medición, aunque en la institución hay intentos de transformarla en una evaluación formativa que aporte a la mejora y reflexión de los procesos de aprendizaje, pero según los hallazgos, se evidencia una necesidad en la utilización de varios instrumentos que se sustentan en técnicas orales, escritas y de observación para potenciar la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación que ayudará a fortalecer el discurso y las prácticas evaluativas.

Los autores señalan la importancia de las políticas educativas las cuales deben buscar la pertinencia desde los aspectos sociales, económicos, políticos e ideológicos a lo que Dimaté, et al. (2017) reafirma esta idea al centrarse en los aspectos que pueden constituir una política educativa desde un subsistema de evaluación de desempeño docente; esta propuesta es vista como un “proceso intencional y complejo que se realiza a partir de una reflexión sobre la práctica pedagógica del maestro” (p. 88). Esto implicaría que se evalúen las problemáticas a las que se enfrentan, los escenarios y el conocimiento en torno a la práctica cumpliendo con los principios de la participación, consenso, pertinencia, democracia y justicia pensando en un enfoque formativo que identifique las fortalezas y debilidades que contribuye al mejoramiento constante.

Terminan realizando una contextualización de 3 procesos: mediación, formación e interacción, los cuales configura el accionar del profesor y la mirada de la evaluación docente deberá tener en cuenta tanto los procesos como los escenarios, actores e instrumentos. Saavedra y Saacedra (2014), en relación con lo anterior, mencionan cinco recomendaciones que surgen del reconocimiento del dilema entre características y fines de la evaluación, la primera es “el respeto a su conocimiento y autonomía profesionales” (p. 35). Hace parte del reconocimiento a la profesión docente y los aportes que brindarán a la creación de los instrumentos que se utilizarán para su evaluación, teniendo como fin último la formación humana y allí se encuentran inmersos diferentes actores (directivos, estudiantes, padres, etc.) que aportan a la evaluación, está como segunda recomendación; la tercera se centra en la diversidad que surge en la labor del profesor, por esto se debe “comprender los procesos de formación desarrollados y, en consecuencia, cualificar su labor profesional desde sus potencialidades y desaciertos, en el enriquecimiento o la reorientación de dichos procesos” (Saavedra y Saacedra, 2014, p.36). La siguiente, resalta la importancia de crear espacios que aporten a la formación y desarrollo docente con una apuesta al mejoramiento, pero buscando las alternativas para no llegar a la saturación de los profesores como última sugerencia.

Finalmente, se presenta la investigación de Vásquez y Gabalán (2012) en su proyecto de investigación titulado “la evaluación docente en posgrado: variables y factores influyentes”. Se plantean una pregunta ¿cuáles son los factores más importantes desde el punto de vista de los estudiantes, jefes y el mismo profesor, que influyen en la opinión general del desempeño profesoral en una escuela adscrita a una Universidad colombiana (ubicada en Santiago de Cali) que imparte cursos de posgrado? Para dar respuesta a esta, comienzan con el planteamiento del problema que tiene en cuenta que en una universidad la evaluación del desempeño docente es compleja porque:

Se caracteriza por la determinación de elementos propios de la relación profesor-estudiante y su connotación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando a su vez las funciones investigativas y de proyección miradas desde la perspectiva de la autoevaluación del profesor, desde la propositiva de sus jefes y, por supuesto, desde la vivencia de sus estudiantes. (Vásquez y Gabalán, 2012, p. 447)

Estas características que se presentan evidencia que hay diferentes procesos y miradas que se van interrelacionando al momento de la valoración de los profesores, pero para esta investigación su enfoque está en los diferentes actores que intervienen en la evaluación a los docentes. En busca de la solución se hace necesario un marco teórico que es la base epistemológica que guía a los autores sobre la categoría que ellos llaman evaluación profesoral, comenzando por el reconocimiento del profesor como actor principal que son evaluados periódicamente por estudiantes, jefes, compañero y a través de su propia autoevaluación; luego de este reconocimiento los autores nos señalan que conocer las fuentes y las variables que intervienen en la evaluación servirá para “poder emitir un juicio lo más objetivo posible de su actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 448).

La metodología que utilizaron los autores fue desde lo cuantitativo con los cuestionarios que ya existen en la institución para luego hacer una aplicación y tabular los resultados. Lo cualitativo se desarrolló por medio de grupos focales de discusión para contrarrestar los resultados del instrumento a fin de utilizar diferentes variables y desde un análisis estadístico vincular ambos métodos donde evidencian la complejidad de la evaluación a los profesores y el papel activo de los estudiantes al momento de dar una nota a ese proceso de enseñanza, aprendizaje y la reflexión que realiza el profesor de su labor en busca de su autoevaluación para vincular el mejoramiento constante de la institución.

A nivel internacional, se destaca un estudio efectuado en México, denominado “Retos de la evaluación docente en la Universidad”, realizado por Rueda (2018). Esta investigación se centró en analizar las experiencias y problemáticas sobre la evaluación de desempeño docente en Iberoamérica y México para realizar una descripción sobre los objetivos de la universidad, el quehacer del profesor, los significados y papel de la evaluación docente para centrarse en este último como el proceso de un conjunto de personas, acciones, perspectivas, políticas, etc., que aportan al mejoramiento de las prácticas docentes. En sus conclusiones se sitúan dos retos, el primero se centra en que la evaluación de desempeño docente, no tiene en cuenta el conglomerado de situaciones que hacen parte de su quehacer y el segundo es la participación de los profesores en la construcción, la delimitación de una finalidad, el reconocimiento de la diversidad en las prácticas educativas, la retroalimentación, participación de toda la comunidad educativa y la coherencia con los planes de estudio todo en busca de una evaluación que sea formativa; resaltando que “la evaluación es una oportunidad para aclarar qué es lo que se quiere del profesor y definir cuáles son las condiciones necesarias que podrían hacer posible el cumplimiento de su labor” (Rueda, 2018, p.189).

Se retoma un caso chileno llamado “Proceso de reflexión docente pensando en mejorar las prácticas de evaluación en el contexto de la educación para jóvenes y adultos” de Olivero et al., (2016) quienes trabajaron la importancia de conocer las perspectivas, sentimientos y experiencias que los estudiantes han tenido para encontrar los desafíos que tiene la evaluación en el mejoramiento del aprendizaje, puntualizando que las prácticas evaluativas están en dos dimensiones: la medición y la crítica reflexiva. Desde aquí surgió la necesidad de que exista un cambio paulatino de lo tradicional a prácticas evaluativas reflexivas, lo que supone un reto; a lo que Olivero et al., (2016) resaltan que “(...) la capacidad que debe tener el docente de reconocer las fortalezas y debilidades de su labor diaria y potenciar sus competencias por medio de la actualización y formación continua” (p. 80), esto pondrá contribuir a su proceso formativo y a su desarrollo profesional, perspectiva que se asimila a la de Tejedor (2012) donde la evaluación “se trata de un proceso que debe orientarse a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza. Se trata de conseguir una utilidad efectiva del conjunto del proceso como recurso de perfeccionamiento docente” (p. 322).

Esta investigación es llamada “Evaluación del desempeño docente en Latinoamérica”, allí se realizó una contextualización sobre el concepto de evaluación y desglosa estos componentes: el

sentido formativo, los objetivos, los sistemas, la importancia, necesidad, claridad y finalidad de la evaluación; por último expone cinco variables que fundamentan y desarrollan la evaluación del desempeño docente como lo son: los profesores, los estudiantes, los directivos, los instrumentos y los logros de los estudiantes puntualizando en que sus opiniones y análisis que realizan influyen en un correcto y justo desarrollo.

El último antecedente es la investigación realizada por Carvajal et al (2010) titulado “la evaluación docente al servicio del desarrollo profesional”, el cual consiste en una experiencia de un colegio privado en Bogotá, utilizan la metodología de recorrido teórico y entrevistas sobre la fundamentación del desarrollo personal y profesional como medio de superación de la calidad de la educación; los autores evidencian que la evaluación en el colegio la centran en la persona desde “una visión axiológica, antropológica, social y humanística” (p.126), esto demuestra que se constituye como un instrumento que favorece el desarrollo personal de los profesores y lo sustenta en el Plan Sectorial de la institución en el cual dicen que buscan la implementación de programas para fomentar las competencias, la investigación y el desarrollo profesional tanto de docentes como de directivos.

Ahora bien, “La evaluación de las docentes es concebida desde cuatro categorías a saber: características, procedimientos, propósitos y resultados” (Carvajal et al, 2010, p. 127), la realizan de forma continua (semanalmente, mensualmente, bimensual y anual) y tienen una metodología para el desarrollo personal que se basa en un “acuerdo” plasmado en el Manual del mejoramiento del Talento Humano, otra estrategia es el “despacho” donde se fomenta el diálogo para el conocimiento de las necesidades. Estas dos centran a la persona como:

Eje fundamental y articulador de la evaluación y desde la cual se revisan aspectos como: su actuar, el ambiente social en el que se desenvuelve, sus actitudes y aptitudes dentro de la disciplina que desarrolla en lo educativo, su vocación y sus virtudes, todo ello proveniente de una lectura que permea su práctica pedagógica, entendida ésta como el quehacer docente en el que se desarrolla un discurso pedagógico en el cual converge el conocimiento del propio educador y el colectivo que es regulado por la cultura, y por medio de esta accede a un desarrollo humano y académico. (Carvajal et al, 2010, p. 129)

Entender la práctica evaluativa como un elemento desde la conducta humana, como proceso formativo sobre el cual pueda existir una mejora y retroalimentación activa y positiva orienta a la significación del proceso. Por ende, tienen el ideal que la evaluación, no es “solo para mejorar el

quehacer pedagógico dentro del aula de clase, sino también para fortalecer el aspecto integral de la persona” (p. 130) desde una perspectiva de dignificación del profesor, reconocimiento del rol y como pilar de la sociedad.

Comprender los anteriores antecedentes, permite tener una mirada más amplia sobre la evaluación, en donde se relaciona con asuntos como las prácticas evaluativas, la relación profesor y estudiante, la experiencia, entre otros; lo cual permite reflexionar sobre la importancia de crear acciones pedagógicas que busquen el fortalecimiento del quehacer docente desde las diferentes perspectivas en busca de que el enfoque de la evaluación sea formativo y tenga por centro el aprendizaje.

A medida que se realizaba la lectura se comprendía que diferentes elementos se comenzaban a interrelacionar como la práctica del profesor, los actores que intervienen, el proceso en busca del mejoramiento, la formación que desde la institución se puede realizar para que todos tengan una apropiación de las evaluaciones a los profesores y que partiendo de los resultados obtenidos se planteen acciones que aporten al desarrollo profesional docente.

Desarrollo Profesional Docente

Esta categoría se construyó con antecedentes internacionales e Iberoamericanos los que más sobresalieron como Alliaud (2018) con su artículo titulado “sobre el desarrollo docente: una cuestión política y pedagógica” realizado en Argentina, consta de una breve contextualización sobre las políticas de desarrollo docente y su vigencia, para luego analizar el papel del profesor y por último la formación en las dimensiones pedagógicas de estos. En las conclusiones, la autora resalta que la formación del profesor está permeada por diferentes componentes que se articulan (teoría, práctica, compromiso, confianza, colaboración, reflexión, imaginación, entre otros) y brindan al profesor en su desarrollo profesional una formación que se vincula con el reconocimiento de su labor, por esta razón las políticas educativas son las encargadas de que la definición, la finalidad y los instrumentos se encuentren bien delimitados para su correcto cumplimiento.

Desde esta mirada también se sitúa Roa (2017) que analiza el sistema y políticas de evaluación del desempeño docente relacionando con el desarrollo profesional en Chile. La investigadora realizó una contextualización sobre profesión y profesión docente para complementar ahora qué implica el desarrollo profesional docente teniendo en cuenta lo legislativo,

el sistema, las políticas y la historicidad de la evaluación a docentes, posterior a esto realiza la descripción sobre el estudio que es de carácter cualitativo y usa el método de análisis de contenido desde un proceso de preanálisis, definición de unidades, codificación abierta y construcción de categorías.

Termina la autora concluyendo que la elaboración, delimitación, especificación y definición concreta de la evaluación, debe contar con un contexto y unos sujetos inmersos que brindan desde su particularidad aportes significativos para darle sentido y que se vincule al desarrollo profesional. “Sin embargo, la información recopilada no refleja un sistema que estimule el desarrollo profesional, muy particularmente en el caso de la amplia mayoría de profesores que aprueba con Competente o Destacado la evaluación” (Roa, 2017, p. 56). Ese estímulo en términos de incentivar a los profesores que han obtenido una calificación favorable buscando que esto aporte significativamente su desarrollo profesional.

En la revisión de textos sobre esta categoría Imbernon (2013) brinda una conceptualización sobre ésta que para esta investigación será una guía teórica, así en el texto Imbernon y Canto (2013) “la formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica”, presentan en su primer apartado la disimilitud de estos dos contextos, luego se centran en hacer una pequeña diferenciación entre formación del profesorado y desarrollo profesional, lo cual es importante para tener una claridad sobre lo que significa cada uno. Estos autores se aproximan a la definición de desarrollo profesional como “(...) todo intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión” (Imbernon y Canto, 2013, p.4), esto se logra gracias a la formación que reciben los docentes, pero solo “(...) se legitima, entonces, cuando contribuya a ese desarrollo profesional del profesorado en el ámbito laboral, y no cuando intente ocultar una profesión castigada” (Imbernon y Canto, 2013, p.4).

En la investigación contrapone la formación inicial y permanente de los profesores dando a conocer desde una perspectiva de cada contexto como es esta formación, cuál es el papel del profesor en su trayectoria e identidad que construye en este proceso y terminan con los encuentros y desencuentros entre España y Latinoamérica especialmente México; son seis sus conclusiones pero aquí se resaltarán la tercera y sexta que señalan el trabajo que han realizado pensando en la formación pero falta enfocar el impacto del desarrollo profesional de los profesores y la última

mencionan la importancia de definir los fines, las expectativas y la consideración que deben estar presente en la formación inicial para encontrar allí una formación más completa.

Otro de sus textos relevante es Imbernon (2011) “un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación” señalando principalmente que más allá de solo la formación implica reconocer que los profesores son “(...) agentes sociales, planificadores y gestores de la enseñanza-aprendizaje, y que pueden intervenir, además, en los complejos sistemas que conforman la estructura social y laboral” (p.78), a través de la reflexión que los profesores hacen de su práctica, esto se posibilitará en la medida en que todo los escenarios educativos (contexto, cultura, institución, etc.) estén aportando a que este proceso sea continuo, crítico, acorde y “de formación que capacite al profesorado en conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar profesionales reflexivos o investigadores” (Imbernon, 2011, p. 82). También resalta algunas dificultades que parten del desinterés de los profesores por continuar en un proceso de desarrollo docente y por esto brinda una mirada sobre alternativas a tener en cuenta en los procesos que se realizan, permitiendo que se expresen frente a su quehacer y crear espacios para compartir con otros colegas y que desde allí surjan algunas bases que den sustento a posibles cambios, resignificados, investigaciones y demás que contribuya a la formación y desarrollo docente.

Desde los autores que se trabajaron en esta categoría se evidencia que tener claridad en los conceptos aporta a la creación de unas bases en términos de políticas, instrumentos, características y demás que se desarrollaran en la evaluación docente, pero cabe resaltar que no solo es lo teórico, sino también, en la coherencia que se tenga con las prácticas evaluativas, para esto es importante escuchar, conocer, analizar, etc., la profesión docente para delimitar aciertos y desaciertos de la evaluación en busca de mejorar la finalidad, los instrumentos, las prácticas y las definiciones sobre la evaluación de la profesión docente con miras al desarrollo profesional.

Las anteriores investigaciones y artículos encontrados en las diferentes bases de datos fueron enfocando los procesos relacionados con la categoría de “desarrollo profesional docente” aunque algunos autores mencionan la evaluación a los profesores como un componente que va a aportar a la formación, esto no se evidencia, ya que no hay una relación establecida y unos parámetros, por esto la necesidad de esta investigación se hace más importante en busca de resaltar, encontrar o proponer la vinculación de dos categorías que están presentes en la educación superior, desde la voz de los profesores.

Por último, es importante mencionar a nivel de antecedentes, las normativas que están vinculadas con el objeto de estudio. Entre ellas, el Decreto 3782 de 2007 por el cual se reglamenta la Evaluación Anual de Desempeño Laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes en el cual se reglamenta la evaluación permanente de los profesores en el capítulo VI. Ahora bien, específicamente para la Universidad de Antioquia se encuentra otra normativa sobre la evaluación, la cual depende de la vinculación laboral, siendo así, para los profesores de cátedra y ocasional el Acuerdo Superior 253 en el capítulo V reglamenta la evaluación, la cual se reúne cinco (5) artículos en la siguiente tabla:

Tabla 1. *Recopilación de Artículos legislativos sobre evaluación.*

Artículo	Definición
23	La evaluación es un proceso permanente que se consolida al final de cada período académico, mediante el seguimiento de las diferentes funciones y actividades consignadas en el contrato de trabajo. La evaluación deberá ser objetiva, imparcial, formativa e integral, y valorará el cumplimiento y la calidad de las actividades desarrolladas por el profesor, ponderadas según la importancia de ellas, y según el grado de responsabilidad del profesor en cada una.
24	La evaluación tendrá como finalidad, por parte de la Universidad, el conocimiento de los niveles de desempeño de los profesores de cátedra, y la toma de las decisiones necesarias para procurar la excelencia.
25	Competerá a los consejos de facultad, escuela o instituto, efectuar la evaluación del desempeño de los docentes de cátedra, con la asesoría de un comité de evaluación, integrado por un número impar de profesores, incluyendo a un docente de cátedra. Para ello, cada dependencia decidirá el momento, elaborará los instrumentos, y definirá la metodología para seguir y las fuentes válidas de información.
26	El resultado de la evaluación será notificado al profesor en los quince (15) días siguientes a la fecha de la sesión del comité en la cual se definió el asunto. Si el

profesor no estuviere de acuerdo con la calificación asignada, podrá solicitar la reconsideración ante el jefe de departamento o ante el coordinador del área, dentro de los cinco (5) días hábiles siguientes a la notificación. La calificación de insuficiente podrá ser apelada ante el consejo de la facultad, escuela o instituto.

-
- 27 El resultado positivo de la evaluación será condición para firmar un nuevo contrato, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 5 del presente Estatuto.
-
- 28 Los consejos de facultad, escuela o instituto revisarán el sistema de evaluación de los profesores de cátedra cada tres años, y presentarán un informe a la Vicerrectoría de Docencia.
-

Desde la Facultad de Educación es la Resolución del Consejo de Facultad 2525 del 3 de febrero de 2020 se definen los criterios para el proceso de evaluación de los docentes de planta del año 2019, cuenta con 7 artículos que se distribuyen desde las fuentes, las actividades, los puntos por tarea y la calificación es cuantitativa y se expresa en términos cualitativos. Es importante que al momento de las acciones metodológicas se tengan en cuenta la reglamentación de cada profesor para analizar si el vínculo que tienen en la universidad influye en la forma en la que se dan a conocer los resultados y la finalidad de la evaluación.

Objetivos

Objetivo general

Analizar la comprensión que tienen algunos profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia sobre la evaluación que les realizan y cómo esta aporta a su desarrollo profesional.

Objetivos específicos

Determinar las concepciones y perspectivas que tienen los profesores sobre la evaluación que les realizan, en relación con su finalidad en el campo educativo, desde su quehacer.

Conocer las prácticas evaluativas a docentes y cómo éstas se relacionan con sus concepciones sobre evaluación y desarrollo profesional.

Evidenciar cómo interpretan los profesores la evaluación que les realizan estudiantes y directivos, como aporte a su desarrollo profesional.

Marco teórico

En la construcción de este apartado convergen dos categorías (evaluación en educación superior y desarrollo profesional docente), en el cual se retoman elementos en torno a la definición de conceptos, desde diferentes autores para comprender y denotar las implicaciones que tiene realizar una evaluación a los profesores en la educación superior considerando el desarrollo profesional como un pilar fundamental.

En la indagación se evidencia las implicaciones, la complejidad, los actores, las perspectivas y aquellas herramientas que la configuran, proporcionando diferentes elementos que son importantes para la institución y para los profesores en busca del mejoramiento de la calidad educativa, para dar cumplimiento a este elemento (Álvarez, s.f; Arbesú, 2004, Tejedor, 2009, entre otros) señalan que no solo está en juego la enseñanza en el aula de clase, sino también el crecimiento o desarrollo personal y profesional del profesor, permitiendo que a lo largo de su práctica educativa o pedagógica se analice, fortalezca y genere algunos cambios de ser necesarios para que el mejoramiento sea constante, significativo y aporte a los procesos de la institución.

Evaluación en educación superior

La enseñanza en educación superior es un tema que genera debate y es definitivo en la formación de los estudiantes, como lo manifiesta Tejedor (2009) señalando que “cada día parece más claro que no existe un método de enseñanza universitaria ideal, que se ajuste a todo tipo de alumnos y objetivos educativos” (p. 88), se estima que la diversidad dentro del aula, las metodologías, las herramientas, los profesores y las teorías son múltiples y variadas pero todas se agrupan en busca de un objetivo en común el cual es la formación de ese estudiante como profesional universitario.

El contexto de la educación superior se fundamenta en diferentes acuerdos curriculares que serán las bases para aquello que el estudiante va a emplear al momento de ingresar al mercado laboral, pero es preciso señalar que a pesar de que los conocimientos teóricos se encuentren en conceptos, bibliografía, herramientas, etc., el papel del profesor es muy importante al ser el principal actor que analiza y crea todo el ambiente en un aula de clase, por esto “la eficacia docente

depende fundamentalmente de la capacidad del profesor para tomar decisiones y ajustar su enseñanza a las circunstancias y contexto en que se desarrolla” (Tejedor, 2009, p. 88).

De hecho, la importancia de la aptitud del profesor frente a las implicaciones de la enseñanza y el aprendizaje conlleva que se oriente la mirada en cada una de las situaciones que compromete la formación de los universitarios, considerando los aspectos de mejoramiento, perfeccionamiento y predominio de la calidad educativa en la institución. Para que esto suceda es menester que desde la administración encargada de la evaluación se analice principalmente la definición de ese “ideal de docente” y el enfoque que tendrá la evaluación de desempeño.

Tejedor (2009) subraya que lo que se “busca es la determinación de la efectividad docente como un constructo de referencia que nos permita definir con claridad qué cualidades, conductas o rasgos debe cumplir el profesor excelente. El problema es que no existe una definición unívoca” (p.88), en efecto, generalizar se puede convertir en un asunto complejo que va a equivaler que algunos profesores no se reconozcan en esa especificidad, por lo cual la participación de estos en los procesos de recolección, construcción e implementación es pieza clave para que en el diálogo continuo se reflexione, analice y defina ese “ideal de maestro” además, esta idea es apoyada desde Villa (1985) (como se citó en Álvarez, s.f) que propone

La búsqueda de una mayor coherencia al plantear que antes de establecer un sistema de evaluación del profesor hay que clarificar la definición de la tarea docente, para poder delimitar qué hay que evaluar, así como el procedimiento más adecuado para ello. (p. 4)

Dado que la evaluación de desempeño no solo implica el resultado, si no cuáles son las directrices que rige este proceso, permitiría que al momento de realizar la retroalimentación de esta se concrete las debidas acciones que la institución realizará con los profesores, tratando siempre que sea un “proceso que debe orientarse a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza a fin de contribuir progresivamente a su mejora” (Tejedor, 2009, p.85), por lo tanto, “mantener un programa de evaluación docente es aumentar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, solo que frecuentemente no quedan suficientemente claras para los actores participantes las variables e indicadores a evaluar y su función en la relación educativa (Osoro, 1995; Tejedor, 1990; Yorke, 1987)” (citado en Tejedor, 2009, p. 85).

Es decir, la permanencia de una acción involucra que sea frecuente, analizado constantemente y retroalimentando con los cambios que sean necesarios para que su funcionalidad esté acorde a los fines que se propusieron y que toda la comunidad educativa comprenda cada

enfoque, perspectiva, finalidad y mejora que se realiza a la evaluación de desempeño docente. Esto implica que, al tener claro la parte teórica, metodológica y su difusión oportuna se pueda continuar el momento de la aplicación, la cual conlleva dos desafíos: la primera que resalta Tejedor (2009) es “obtener información objetiva, fiable y válida, del quehacer docente” (p. 85) y para esto se necesita que las herramientas estén diseñadas desde y para la calidad educativa. El segundo “utilizar dichos resultados para el diseño de estrategias de formación del profesorado” (Tejedor, 2009, pp. 85-86), esta como una oportunidad para que el mejoramiento del aprendizaje, de la enseñanza, la institución, la práctica docente y el desarrollo profesional sea significativo, constante y secuencial.

Como se ha mostrado, tener la claridad de estos retos implicará que la intención con la cual se realice la evaluación cumpla con dos condiciones que distingue el mismo autor las cuales son: “que predomine el componente endógeno (y no sólo en el aspecto metodológico). Que no sea concebida como un fin en sí misma sino como un mecanismo de innovación” (p. 86); ciertamente ambas son necesarias para tenerlas presentes, claras, delimitadas y dialogadas con los diferentes actores que intervienen en la evaluación para que se consolide el enfoque del mejoramiento de la educación universitaria.

Y partiendo desde esta perspectiva, experiencias y conocimientos Tejedor (2009) se aproxima a una definición sobre la evaluación a docente que para esta investigación es conveniente resaltar, ya que enmarca esa acotación con lo que se podría definir desarrollo profesional:

La evaluación entonces se configura como un proceso orientado a la acción, a la toma de decisiones, con dos consecuencias: - La evaluación ha de ser parte integral del planteamiento innovador (no un dispositivo subordinado), lo que exige la participación de las partes implicadas en todas las fases del proceso. - Debe intentar valorar los diversos elementos del proceso educativo con el principal objetivo de informar al propio proceso de las condiciones para su transformación y mejora. (Tejedor, 2009, p. 86)

Al señalar las dos consecuencias para tener en cuenta al momento de la implementación de la evaluación de desempeño, resalta algunos elementos que anteriormente se ha mencionado: la participación, la innovación, delimitación y uso de este proceso; al igual se destaca el poder que tiene en la transformación y mejoramiento de la práctica educativa, enfocado en el desarrollo de las potencialidades de cada profesor.

Posterior a esta idea, se aprecia la importancia de analizar lo que interviene en la educación como: la enseñanza, el aprendizaje, la práctica docente y el estudiante; así como la definición, delimitación, estructura y diseño de la evaluación que se le realiza a los profesores, principalmente teniendo la claridad sobre cada uno de los elementos que constituyen tanto la educación como la evaluación y acordar una concepción delimitada para que al momento de realizarse se obtenga la información oportuna y realizar las demás acciones en busca del fortalecimiento estructural, metodológico, personal y profesional de los docentes en las universidades.

Ahora bien, se ha resaltado que el profesor es el centro porque desde él surgen cada uno de los elementos que se van a evaluar, por esto Álvarez (s.f) señala que “(...) el proceso mismo de evaluación docente debe hacerse desde adentro, es decir con la participación de los involucrados y no solamente a través de agentes externos” (p.1). Es central que desde los mismos actores que están inmersos en la educación creen y participen en las herramientas que se utilizarán para recolectar esa información que generaría una conciencia evaluativa más sólida.

En aras a la construcción de un método o acciones que involucren al profesor en una reflexión de su quehacer se resalta “la importancia de establecer mecanismos de participación para que los docentes evalúen su trabajo, revisando su acción, criticándose e introduciendo en la misma modificación para transformarla cualitativamente” (Álvarez, s.f, p. 12). Este vínculo directo será de vital importancia para que los profesores se apropien de cada una de las prácticas que realizan constantemente en su enseñanza por lo cual Conelly (1989) (citado en Álvarez, s.f) aclara que “la evaluación entre colegas es la forma más adecuada que da sentido a la evaluación de los docentes en tanto que logra el mejoramiento de su acción de educación en-servicio dirigida fundamentalmente al mejoramiento de la instrucción” (p. 11).

Existen diferentes acciones que se pueden realizar a favor de la evaluación del profesor como el diálogo que surge entre colegas, para esto la institución debe pensarse espacios en los que se pueda interactuar con los demás compañeros sobre sus clases, para comenzar a buscar estrategias tal vez de mejoramiento o de cambios que sean necesarios o pertinentes.

Sustentando esta idea sobre el propósito del mejoramiento Santos (1995) (como se citó en Arbesù, 2004) afirma que “con la propia reflexión, con la retroalimentación que recibe el profesor sobre el quehacer de su práctica: a través del diálogo con los colegas, de debates, de la lectura de informes y diarios” (p. 870); comparte conocimientos, prácticas, saberes, metodologías, instrumentos y apreciaciones con pares llegando a hacer un pilar importante en este tipo de

evaluación porque a partir del diálogo se generan o regeneran el quehacer docente, lo cual implicaría que la reflexión no sea apartada de una realidad que se mueve entorno a comunidades y en este caso entre los mismos profesores van a ir descubriendo infinidad de elementos que van a fomentar tanto el crecimiento personal como el teórico y el actitudinal frente a las adversidades que se presentan el salón o tal vez desde otras miradas posicionar lo que realiza en el aula de clase.

Aunque esta es sola una de las tantas propuestas que puede realizarse en la evaluación docente, porque en la lectura se encuentra que depende del enfoque, el modelo, la función y el objetivo se aplica una determinada evaluación; por lo tanto, esta investigación se ha enfocado en un acercamiento conceptual sobre lo que implica la evaluación formativa la cual Santos (1995) (citado en Arbesú, 2004) afirma que el propósito debe ser “ la mejora de la práctica” (p. 870) esta propuesta enmarca ese objetivo que centra el quehacer docente para luego crear las diferentes acciones que reforzará su enseñanza.

Esta forma de realizar una evaluación docente, también implica que desde la institución se proyecten espacios y que se creen métodos que aporten al diálogo entre pares; para lo cual se debe de tener presentes cuatro compromisos: iniciar desde la participación activa de los profesores en la conceptualización teórica sobre las implicaciones en adoptar determinado enfoque, segundo indagar y crear instrumentos que recoja la información de los actores involucrado, tercero delimitar el paso a seguir cuando se obtengan los resultados de la evaluación, ya que aquí es donde se puede optar por la autoevaluación, los diarios, el diálogo entre pares, las rúbricas, entre otros y por último consolidar todo para la retroalimentación que se hizo procurando que se evidencie todo aquello que aporta o aportó de manera significativa al cambio o mejoramiento de la calidad educativa.

Vinculado a estos compromisos se enfatiza en el cumplimiento de un objetivo el cual está estructurado de forma clara, delimitada y consensuada la definición sobre la evaluación que se va a realizar a los docentes. Se constató que en los diferentes textos que se abordó se resalta que existen dos tipos de evaluación formativa - cualitativo y sumativa - cuantitativo, sobre estas se ahonda en la primera, ya que está considerada desde un enfoque cualitativo y se reafirma con algunos autores que demuestra el potencial que tiene este tipo de enfoque, por esto, Rosales (2000) (como se citó en Arbesú, 2004) afirma que:

Es lograr un progresivo perfeccionamiento del profesor como persona, como docente y, por consiguiente, el del resto de los componentes y funciones que se den en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas funciones tienen diferentes gamas: el desarrollo social y

emocional de los alumnos, la adquisición de conocimientos, la utilización y renovación metodológica y de materiales educativos, de cooperación dentro y fuera del aula, de autodesarrollo o perfeccionamiento personal. (pp. 869-870)

Enfocarse en todos los componentes que rodea a la persona encargada de la educación se fortalece el cumplimiento significativo del objetivo de la evaluación que se realiza a los docentes, ya que la mirada no solo estará enfocada en una calificación, si no en el aprovechamiento de estos resultados para desarrollar individual y personalmente un cambio o mejora significativa. Esta perspectiva sobre la evaluación formativa a los profesores es sobresaliente por los elementos que señala (perfeccionamiento, desarrollo, adquisición y autodesarrollo) posicionando al profesor desde el mejoramiento de su quehacer educativo, pero también desde la formación de su propia identidad a través de las diferentes acciones que se van potencializando en el proceso.

Cabe resaltar que es mayor el compromiso en la educación superior, porque desde su autonomía puede determinar un proceso secuencial que involucre a los diferentes actores para una consolidación y diálogo en torno a temas evaluativos que sea la base para la construcción e implementación de una evaluación formativa.

Para concluir con este apartado, se declarará que cada aporte es vital para comprender que la evaluación, no es solo la herramienta que se diligencia y da una calificación, si no que tiene toda una conceptualización de fondo que retoma y enfoca al profesor como centro y desde donde subyacen diferentes vertientes (quehacer, identidad, contexto, perspectivas y desarrollo) que hay que tener en cuenta al momento de la creación, implementación y retroalimentación de la evaluación; principalmente con un enfoque formativo el cual parte de una coherencia institucional o conceptual sobre la definición, objetivo, metodología y finalidad de la evaluación del docente.

Desarrollo profesional docente: una oportunidad desde la evaluación

La evaluación de desempeño docente es un proceso que se realiza en las instituciones de educación superior, el cual tiene una reglamentación, unos instrumentos y unos resultados que de acuerdo con esto se toman decisiones sobre el papel del profesor; teniendo en cuenta esto y que el centro es todo lo que sucede en el aula de clase, se analizó cada uno de los componentes que intervienen y cómo, cuándo o de qué manera se entrelaza la evaluación a los profesores con el desarrollo profesional.

Considerando que son diferentes los actores que están presentes al momento de evaluar como: el profesor desde su quehacer, el estudiante desde su vivencia, los directivos, la institución y la conciencia evaluativa que tiene toda una comunidad académica. Es preciso crear, fomentar y desarrollar otras acciones que permitan una constante reflexión, no sólo de la práctica docente, sino también la sensibilidad en torno a lo que conlleva ser parte de una universidad.

Ahora bien, la formación como parte del desarrollo profesional “(...) debe proponer un proceso de formación que capacite al profesorado en conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar profesionales reflexivos o investigadores (...)” (Imbernón, 2011, p.82). Este autor resalta que la profesión va más allá de los conocimientos conceptuales y la diversidad de metodologías aplicables en su quehacer; las acciones pensadas para la formación de estos, tiene que considerar los conocimientos, prácticas, fortalezas y debilidades que tienen los profesores en busca de desarrollar una constante reflexión por indagar y cuestionar sobre temas de interés.

En este proyecto de investigación se ha tratado de establecer el concepto “desarrollo profesional” ya que se puede partir desde diferentes posturas, pero se retomará la definición que realiza Imbernon y Canto (2013) los cuales dice que es “(...) todo intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión” (p.4). Esto es, un proceso de mejoramiento el cual debe propender por una formación de los profesores desde todas las aristas que se encuentran en la educación superior.

Por otro lado, para dar a conocer cómo se entiende el desarrollo profesional Tejedor (2009) cita a González Sanmamed (1995); Popkewitz (1990); Villar Angulo (1990) para sustentar que es “(...) un proceso planificado en el que deberían considerarse varias actividades de desarrollo además de actividades de formación y evaluación, y en que no sólo se pretende mejorar conocimientos y destrezas sino también generar actitudes positivas hacia la actividad profesional” (p.87). Entre los autores mencionados anteriormente se complementa una idea con bases teóricas en la que se evidencia que el crecimiento de un profesor va de la mano con su práctica en el aula, su personalidad, la pasión por lo que hace y apropiación de las implicaciones de pertenecer a una universidad.

Un planteamiento central que se ve reflejado tanto en la anterior categoría como en esta es el ideal, perfil y esencia del profesor, los cuales es necesario tener claro y delimitado, porque esto hace que todo esté bajo un enfoque directo y el lineamiento a seguir, por esto para Tejedor (2009)

la aptitud de los profesionales en educación son: “aquellos capaces de prevenir los problemas de organización y control del aula para poder realizar mejor la instrucción o para utilizar mejor el tiempo disponible. Se va a exigir al profesor eficaz que sea capaz de producir cambios perdurables”. (pp. 87- 88), es decir la constante reflexión de su quehacer profesional sustentará las modificaciones necesarias.

Cabe aclarar que todo depende del contexto en el que se está inmerso, porque cada institución determina este perfil, pero es crucial que sea descrito de una manera precisa en la cual todos los profesores contribuyan y se vean reflejados para que la participación en este caso al enfoque de la evaluación sea continua y pertinente; por esto la propuesta de un sistema de evaluación a los docentes:

(...) Debe consistir en la aplicación de un proceso continuo y sistemático dirigido a la mejora de la calidad de la enseñanza, lo que se logrará a partir de propuestas concretas que favorezcan un auténtico desarrollo profesional de los docentes de la institución. (Tejedor, 2009, p.93)

Y para esto es necesario que se considere el desarrollo del profesor en su proceso de profesionalización con las diferentes variables que intervienen en su quehacer y su actitud frente al aula de clase, sus compañeros, las directivas y la institución a la cual pertenece.

Estas consideraciones son puestas en escena para realizar el proceso de evaluación y en el cual se involucre el mejoramiento de los profesores y de la institución en términos de que avanza, cambia, aprende o se educa el estudiante de la manera correspondiente a los objetivos del establecimiento; por otra parte los profesores al estar en constante reflexión de su práctica generarán espacios que serán aprendizajes significativos y plasmarán las bases para la profesionalización, con base a los constantes cambios que la sociedad, las personas y la universidad van teniendo con el paso del tiempo. Esto se verá reflejado en la calidad y reconocimiento de la institución de educación superior.

La evaluación enfocada en el desarrollo profesional docente apuesta por una formación que alcance la totalidad de las implicaciones que tiene la práctica de los profesores y la propuesta que se formule debe considerar tres elementos:

- “La mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje”
- “La revisión de la actuación del profesor para detectar habilidades y deficiencias que ayuden a planificar actividades formativas.”

- “El desarrollo profesional del docente, posibilitándole capacidad de respuesta a las demandas cambiantes.” (Tejedor, 2009, p.86)

La mejora, revisión y capacidad de respuesta son algunos elementos que el autor señala, ya que se pueden agregar o complementar con los actores que intervienen en la evaluación, esto potencializará que desde el diálogo se retomen, creen y generen aquellos espacios necesarios para fortalecer el desarrollo profesional.

Adicionalmente Tejedor (2009) menciona seis aspectos para facilitar el proceso de desarrollo profesional docentes en las instituciones:

- “Clarificación del perfil del docente que se desea conformar”
- “Compromiso, individual y colectivo, con la actividad”
- “Combinación de los referentes teóricos y prácticos”
- “Programación concebida como actividad continuada”
- “Dinámica colaborativa entre los implicados en el proceso formativo”
- “El profesor implicado exige que se le aporten ideas útiles para implicarse en procesos de innovación e investigación sobre su quehacer docente” (p.87)

Desde lo general a lo particular ofrece un lineamiento que conlleva un proceso que va escalonando desde las definiciones claras, la conciencia del quehacer, la coherencia entre la teoría y la práctica, la colaboración entre pares y los aportes valiosos que serán el faro por seguir para próximos programas o prácticas del profesor. Este proceso va más allá de una nota cuantificable, de una sanción, de la permanencia o de un castigo porque se piensa un enfoque que se centre en la formación constante de los profesores y que la evaluación tenga una estructura en la que no solo se califique, si no que desde aquí puedan surgir diversas temáticas que aporten, complementen, reafirmen, entre otros el quehacer del profesor.

A partir de diferentes posturas teóricas se reconoce que los profesores deben ser los participantes, creadores, analistas y críticos de la evaluación que se les realiza para fomentar una conciencia del qué, el cómo, el para qué, por qué y las herramientas que se utilizarán involucrándolos en cada proceso donde su formación sea constante y como un “elemento revulsivo y de lucha de las mejoras sociales y laborales y como promotora de establecer nuevos modelos relacionales en la práctica de la formación y las relaciones laborales”. (Imbernon 2011, p.77)

A pesar de que la diversidad de actores, metodologías, herramientas, enfoques, perspectivas, retos e investigaciones sobre la evaluación a profesores puede ser compleja, es necesario focalizar dos aspectos la formación y el mejoramiento con el objetivo de vincular el proceso de desarrollo profesional, en el que a través de la experiencia van confluyendo multiplicidad de factores, los cuales pueden ser trabajados desde una valoración armónica.

Es necesario partir desde una comprensión específica sobre las intervenciones o sistemas de evaluación que son propuestos por las instituciones, la multiplicidad de definiciones que hay en una comunidad académica, la delimitación de la política pública, el conocimiento de los objetivos y el proceso de devolución de los resultados; todo esto para que el profesor establezca unas bases desde las cuales guiar su profesión. Pero, para que esto se cumpla es inevitable crear espacios en los que se puedan compartir y dialogar sobre estos temas en busca de una apropiación de los procesos.

Para concluir se evidencia que desde un enfoque de desarrollo profesional la “meta principal es aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza y la realidad social de forma comunitaria. Adquiere relevancia también el carácter ético de la actividad educativa” (Imbernon, 2011, p.82). Por esta razón, generar encuentros entre profesores para crear unos vínculos dialógicos permitirá que la formación esté ligada a las experiencias diarias, sobre las cuales hay una reflexión que va más allá de una calificación; son procesos que mejoran la profesión y personalidad del profesor.

Metodología

En la consolidación de este apartado fue necesario un rastreo conceptual y epistemológico para direccionar las acciones que previamente se planearon e implementaron con los profesores participantes en la investigación, para esto, se tendrá presente las consideraciones éticas necesarias, el compromiso como investigadora, el valor por las opiniones del otro y el uso responsable de la información que brindaron; la cual será utilizada sólo para fines académicos e investigativos.

Se comienza acotando las definiciones sobre el paradigma, el enfoque, las técnicas e instrumentos para la recolección de la información que se usaron describiéndolas brevemente con el objetivo de acentuar las bases teóricas sobre las cuales se consolidará la información obtenida.

Por consiguiente, el paradigma bajo el cual se sustenta esta investigación, en palabras de Denzin y Lincoln (2012) se define como:

Un conjunto básico de creencias que guían la acción. Los paradigmas tratan con los primeros principios y los fundamentos últimos. Son construcciones humanas que definen la cosmovisión de los investigadores en cuanto «bricoleurs interpretativos». Estas creencias nunca pueden establecerse en función de su verdad última. (p. 27)

Es decir, que el paradigma ofrece esa percepción o postura desde el principio hasta el final, pero en la cual se debe tener en cuenta la axiología, la adaptación, conmensurabilidad, la acción, el control, los fundamentos de la verdad, la validez, la voz y la reflexividad ante los procesos, participantes y resultados que brinde la investigación; pero comprendiendo que el papel del investigador es muy importante ya que parte desde una mirada o creencia particular, por esto, cada uno de estos elementos se deben tener presentes para cumplir con los objetivos previamente propuestos.

Se reconoce que existe el paradigma cualitativo y el cuantitativo que históricamente se han construido por las diferentes teorías, autores, contextos y epistemologías posicionándolas en diferentes disciplinas; para esta investigación, se adoptó el paradigma cualitativo que reconoce y valora las concepciones que condiciona a la persona y la llevan a reflexionar en un contexto particular, los pensamientos que ha construido, las actividades que realiza y su diario vivir. Acentuando esta idea se retoma a Flick (2006) (como se citó en Flick, 2015) que destaca sobre la investigación cualitativa el uso del:

[...] texto como material empírico (en lugar de los números), parte de la noción de la construcción social de las realidades sometidas a estudio y se interesa en las perspectivas

de los participantes, en las prácticas y el conocimiento cotidianos que hace referencia a la cuestión estudiada. Los métodos deben ser apropiados a esa cuestión y han de ser lo bastante abiertos para permitir una comprensión de un proceso o relación. (p. 24)

Considerando esto, también se resalta que no hay predefinidos unos resultados, si no que a medida que se realiza la investigación se van conociendo los elementos que componen la pregunta de investigación, cada contexto y sujeto son diferentes desde donde existen ciertas perspectivas que van a ser parte de una unidad de análisis que aportará al objeto de estudio que se propone con anterioridad en cualquier proyecto.

El paradigma y el enfoque concuerdan con los objetivos, el problema y la pregunta de investigación, por consiguiente, la metodología se realizó desde la indagación interpretativa la cual “aborda aspectos del fenómeno que es estudiado, que pudieran ser considerados como abstractos y subjetivos” (González, 1993, p. 4), por ese motivo es necesario conocer lo que piensa el sujeto y la forma en la que construye su realidad.

Sobre este tipo de indagación existen diferentes aportes a la comprensión de los procesos, pero se resaltaron dos que están vinculados a este proyecto de investigación: “cómo investigar lo educativo en el marco de un paradigma que facilite el estudio de los aspectos implícitos del quehacer educativo, ya que éstos son tanto o más importantes que los explícitos” (González, 1993, p. 5) y “el papel central que tiene el maestro en la educación, dado lo que éste puede proporcionarnos desde el ángulo de su quehacer educativo” (González, 1993, p.6). Ambos apartados señalan los aspectos y el papel central que tienen los profesores y la relevancia de indagar por los diferentes componentes que lo integran ya que serán aportes para el mejoramiento constante de su práctica educativa.

Enfoque de investigación

En coherencia con lo anterior, el enfoque para esta investigación es el estudio de casos el cual según Stake (1995) (como se citó en Simons, 2011, p.40), se define como “el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso, por el que se llega a comprender su actividad en circunstancias que son importantes” (p. XI). Además, tiene como característica “que abordan de forma intensiva una unidad, ésta puede referirse a una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución” (Stake, 1994, p. 1) (como se citó en Muñiz, s.f). Desde esta

perspectiva se puede decir que seleccionar o fijar un caso para aproximarse a todos sus componentes los cuales se reconoce que son múltiples, diversos, complicados y contradictorios ofrece la posibilidad de comprender más argumentos que lo componen.

Se percibe una necesidad por comenzar a indagar más sobre una particularidad en la cual se tiene en cuenta los múltiples factores que intervienen para que el análisis sea más completo y genere la comprensión oportuna sobre el caso, Simons (2011) adiciona en su definición la importancia de partir de un contexto real y el papel central que tienen las pruebas recolectadas,

El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. (p. 43)

Definir el caso es importante para tener ese referente a investigar ya que sobre este se proyectará toda la metodología, por esto debe ser específico, complejo y activo; esta especificidad reconoce desde lo individual que cada caso es único y conlleva diversos componentes que al momento de desglosarlo permitirá conocer, comprender y determinar el fenómeno o suceso que se va a bordar; el caso puede ser una persona, aula, institución, una política, un sistema, etcétera.

Stake (1995) señala tres tipos de estudios: “el intrínseco (propio interés), el instrumental (teórico) y el colectivo que es cuando se estudian varios casos para hacer una interpretación colectiva del tema o la pregunta” (p. 34), posicionándose en esta distinción la investigación se realizó con el enfoque de estudio de caso colectivo en el cual participaron siete profesores de educación superior, en el cual cada uno constituyó un caso, ya que aportaron desde sus experiencias, perspectivas y análisis sobre un tema en común; brindaron un marco que aportará en un futuro la problematización y desarrollo de las acciones principalmente en evaluación enfocada en el desarrollo profesional docente.

Este enfoque tiene aportaciones significativas y se articula con la metodología cualitativa permitiendo abordar, investigar y comprender de forma completa el caso colectivo y el reconocimiento de los aportes que puede generar al contexto que pertenece ya que puede partir desde múltiples perspectivas, analizar, demostrar y explicar el cómo y el porqué de los sucesos, acciones o fenómenos. El estudio de caso es flexible en términos del tiempo que se necesita, ya que todo depende de lo que se investigue, utilizan diversas técnicas e instrumentos que permitan la recolección de la información; la cual se expresa de manera clara, fortaleciendo la observación y

la devolución de los resultados a los participantes reconociendo la importancia de la palabra, la construcción, reflexión y análisis conjunta de nuevos conocimientos.

Retomando y contemplando la conceptualización anterior se analizaron los instrumentos que serán utilizadas en este proyecto de investigación; a través de una matriz de coherencia (anexo 1) que se constituye de: el problema, los objetivos, categorías, “construir” y la pregunta de investigación por lo cual se definieron tres instrumentos: grupo de discusión, la entrevista semiestructurada y las narrativas, por consiguiente, se realizó la indagación conceptual de cada uno para tener unos fundamentos desde donde partir, estas se expondrán a continuación de manera concisa.

Técnicas e instrumentos para la recolección de información

Entrevista semiestructurada

Fernández (2002) propone que la entrevista:

Representa la técnica ideal para conocer los criterios de quienes integran los conglomerados humanos desde su punto de vista individual y personal. Su importancia radica en conocer y conservar las vivencias de las personas para fines de investigación y como patrimonio para futuras generaciones. (p. 15)

Este autor retoma ideas significativas desde los conocimientos, perspectivas y preservación de las experiencias de las personas, ya que a medida que se responden las preguntas se va generando una reflexión de los procesos del día a día permitiendo el afianzamiento del pensamiento.

Sin embargo, es importante resaltar el papel del investigador quien mantiene presente el valor de cada participante, la escucha atenta y el respeto por la opinión del otro; por esto antes de proceder a la entrevista se realiza la estructura de algunas preguntas que serían la base, se piensa un posible escenario y en la aplicación “controla la secuencia y utiliza el resultado para sus propósitos” (Kavale, 2008, p. 58).

La entrevista semiestructurada tiene unas bases sobre la temática a tratar y preguntas previamente planteadas “sin embargo, al mismo tiempo, hay una apertura a los cambios de secuencia y forma de las preguntas para profundizar en las respuestas específicas dadas y las historias que los sujetos cuentan” (Kavale, 2008, p. 99); esto permite que la interacción entre

investigador y participante sea más amena, ya que a medida que se va consolidando el diálogo se entretejen los saberes previos y las reflexiones de ambas personas.

Kavale (2008) resalta “la capacidad del entrevistador para advertir el significado inmediato de una respuesta y el horizonte de los posibles significados que abre es decisiva” (p. 109), esta habilidad es sustancial para el desarrollo de la entrevista, empero es necesario tener claro los objetivos, el tema, las formas de interrogar y la empatía en busca de que las intervenciones sean elocuentes y apropiadas para la investigación.

Teniendo en cuenta lo anterior, se realizaron ocho preguntas base (anexo 2) que fueron validadas con la asesora del proyecto, luego se realizó el contacto y se agendaron las entrevistas semiestructuradas con la coordinadora del pregrado en Pedagogía Melisa Giraldo y la jefe del Departamento de Pedagogía Bibiana Escobar de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia como agentes encargados de la evaluación de desempeño docente y al finalizar los encuentros, se envió el consentimiento informado (anexo 3) para que lo diligenciaran y enviaran con su respectiva información.

Las entrevistas semiestructuradas fueron un aporte significativo para conocer las acciones que realizan, los instrumentos, la normatividad y los parámetros que tiene una evaluación a docentes en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, procurando dar respuesta al segundo objetivo específico de esta investigación.

El análisis de la información se realizó a través de la transcripción de cada una de las entrevistas, continuando con una codificación la cual “implica asignar una o más palabras clave a un segmento de texto para permitir la identificación posterior de una declaración” (Kavale, 2008, p.167) y el análisis final utilizando la condensación del significado que “implica un resumen de los significados expresados por los entrevistados en formulaciones más breves” (Kavale. 2008, p.170). Con el fin de delimitar aquellos elementos que sean cruciales y brinden luces para la respuesta a la pregunta de investigación previamente planteada.

Grupo de discusión

La segunda técnica e instrumento que se utilizó fue el grupo de discusión que se escogió para dar respuesta a los objetivos específicos, en el cual se conocieran diferentes perspectivas sobre un tema en particular, delimitando el contexto y los participantes en busca de una acción significativa tanto para el proyecto como para los participantes.

El grupo de discusión es la selección de un número de personas entre cinco a aproximadamente diez personas para que participen en torno a una conversación sobre una temática, problema, concepto o situación de interés que previamente se escogió, aquí el investigador tiene un papel central ya que será quien “estimule activamente la interacción del grupo y esté atento a ella” (Kitzinger y Barbour, 1999; como se citó en Barbour, 2007, p. 25), incentivando el diálogo entre los participantes y prestando mucha atención a lo que va surgiendo en cada gesto, palabra, movimiento y demostración en la actividad realizada.

Esta atención la define Barbour (2007) desde dos posturas del investigador como: moderador e intérprete, el primero es el “proceso en el cual el investigador se percata de las diferencias en opiniones o énfasis de los participantes y las explora” (p. 26), el segundo comprende el grupo y “atiende la dinámica de éste y a las actividades en las que se implica, sean éstas formar un consenso, desarrollar un marco explicativo, interpretar mensajes [...] o ponderar prioridades contrapuestas” (Barbour, 2007, p. 26). Esto quiere decir que es indispensable observar, moderar e interpretar cada uno de los elementos que van surgiendo en el debate.

Para que la realización de esta actividad sea exitosa es necesario preparar por parte del investigador por lo menos siete elementos: participantes, invitación, contexto, tiempo, presentación, registro de datos y análisis de estos de forma tal que todo esté explícito y previamente analizado para evitar cualquier fallo.

Debido a esto se realizó la determinación de cada uno de estos elementos, comenzando con la focalización: para los participantes se tuvo los siguientes criterios de selección: ser profesor universitario, trabajar o haber trabajado en la Facultad de Educación, haber acompañado algún curso en el pregrado en Pedagogía, interés particular por la investigación y contar con la disponibilidad para los encuentros sincrónicos. Fueron siete profesores quienes aceptaron participar de forma voluntaria¹, el vínculo laboral que tenían era: cuatro (4) de cátedra, uno (1) ocasional y dos (2) vinculados; dos (2) profesores no acompañan actualmente un proceso de formación en el pregrado, pero han sido parte del proceso en anteriores semestres y uno (1) de ellos es profesor en la maestría en educación, los demás continúan en la formación de pedagogos. Según su disponibilidad se organizaron dos (2) grupos, cuatro (4) profesores en la jornada de la mañana y tres (3) profesores en la tarde.

¹ La invitación se envió a 20 profesores que tienen o han tenido algún vínculo con el pregrado en Pedagogía.

Fue necesario para la realización de este grupo de discusión, el tener los correos de los profesores que fueron y hacen parte del pregrado en Pedagogía para enviarles la invitación y/o convocatoria a participar en este proyecto, se utilizaron:

- Formulario de Google con el propósito de conocer la disponibilidad para los encuentros sincrónicos.
- Creación de la sala en la plataforma meet y agendar tres días de encuentro dividido en dos horarios (mañana y tarde).
- El tiempo que se necesitó para los tres grupos de discusión fueron 2 horas.
- Se realizaron tres presentaciones en la plataforma de Genially para propiciar el diálogo con imágenes y diferentes actividades (preguntas, creación conjunta, entre otras).
- Para el registro audiovisual de datos se pidió la autorización de los profesores participantes para grabar la reunión.
- Envío del consentimiento informado a cada uno de los profesores (Anexo 3).
- Por último, transcripción y análisis.

La organización de las actividades estuvo fundamentada en propiciar el diálogo con y entre los profesores a través de un caso hipotético en el cual se generaba una postura frente a la finalidad de la evaluación a docentes; en un segundo momento la respuesta a preguntas concretas sobre las perspectivas del concepto de “evaluación” “evaluación a docentes” y “desarrollo profesional” en el tablero colaborativo Jamboard donde cada profesor escribiría libremente. También se utilizó la plataforma Padlet en la cual se compuso de una escritura entre todos los profesores sobre la finalidad, el instrumento y el uso de la evaluación en la Universidad de Antioquia, la Facultad de Educación y el pregrado en pedagogía precisando en los aportes más significativos que ha brindado esta (Anexo 4).

Para el análisis se utilizaron algunas técnicas que la autora Simons (2011) sugiere para los grupos de discusión, comenzando con una reducción este es “el proceso de seleccionar, delimitar y apartar los datos claves” (p. 199), esto se concretó después de la transcripción de todos los encuentros y luego en un documento aparte se seleccionaron las citas pertinentes de acuerdo a las categorías que surgieron en la realización de la metodología, para continúa con la exposición de los datos “en un diagrama o de forma visual” (p. 199), por lo tanto se diseñó una matriz de triangulación de la información en un formato Excel que contaba con la categoría, el registro textual por encuentros, el grupo de discusión y notas u observaciones; por último se realizaron las

conclusiones de los datos que es “el proceso por el que se van confirmando y verificando los patrones, proposiciones y explicaciones que aparezcan” (Simons, 2011, p. 199), las cuales se evidenciarán en el apartado de los análisis y resultados. Esto permitió desglosar toda la información y aportes que se obtuvieron por parte de los profesores participantes, con el objetivo de consolidar cada uno de los elementos que se trataron en los encuentros, ya que el diálogo fue participativo, significativo y productivo.

Narrativas

La última técnica e instrumento que se usó fueron las narrativas, puesto que uno de los intereses es ahondar y conocer más sobre la experiencia individual de cada profesor sobre un tema en específico, procurando con esto incentivar a la reflexión continua en su labor.

Para comenzar Bruner (1998) señala que la narrativa “se ocupa de las intenciones y acciones humanas, es el tipo de pensamiento más antiguo de la historia humana; consiste en contarse historias de uno a uno mismo y a los otros, al narrar estas historias vamos construyendo un significado” (como se citó en Aguirre, 2012, p. 84) sobre todo aquello que vivimos y desde donde partimos para tener algunas concepciones del mundo, es infinito los diferentes pensamientos, experiencias y reflexiones que puede existir de un solo tema o problemática en que se encuentre inmerso la persona, pero a medida que se va convirtiendo en una historia se reconfigura cada uno de los elementos que lo compone y queda el registro unificado de los diferentes fundamentos que hacen parte de la vida.

“Nuestras historias están estructuradas por tiempos históricos y mundos materiales” Alheit (2005) (como se citó en Aguirre, 2012, p. 85) pero la autora constata que existe una influencia sobre la manera en que las personas cuentan su historia, la forma en que la construye y también como se expresa ante esta. El detenerse a pensar sobre lo que se ha vivido o lo que se vive otorga un momento de retrospectiva, reflexión y pensamiento individual para luego llevarlo a las palabras y expresar de forma contada, y es allí donde se selecciona aquellos aportes significativos de las experiencias.

Ahora bien, la narrativa en esta investigación aporta al estudio de la experiencia y como Dewey:

Lo enseñó en su pedagogía activa, es la materia con la cual las personas se relacionan contextualmente; -situacionalmente- diría Matus (1998). Así, la narrativa como indagatoria

es la experiencia de la experiencia, es decir el relato o historia contada por personas (investigadores) que se relacionan con el objeto de la experiencia, donde el objeto de la experiencia es el cuento de las personas (sujetos investigados) y de cómo se relacionan éstas en un contexto determinado (problema de investigación). (como se citó en Navarro et al, 2008, p. 7)

Estos autores también sustentan que a la persona que narra se le debe valorar su palabra, ya que está compartiendo algo propio, por esto el investigador debe realizar una escucha y lectura atenta, teniendo en cuenta las consideraciones éticas sobre el uso de las experiencias que fueron contadas por los participantes. Y en especial para esta investigación se retoman las historias para consolidar los casos con un poco de la historicidad de cada profesor en torno a la evaluación a profesores y su desarrollo profesional.

Se utilizó la narrativa como complemento para las técnicas e instrumentos, con el propósito de reforzar el cumplimiento del objetivo general, en el que se posiciona al docente en su práctica y experiencia como profesores, por ende se planificó con anterioridad la propuesta de la narrativa con unas preguntas que orientaron la escritura; se recibieron tres (3) narrativas en formato de audio las cuales fueron transcritas, dos (2) por escrito y dos (2) se retomaron de los grupos de discusión, ya que decidieron contar su experiencia en los encuentros sincrónicos.

La estructura que se propuso para las narrativas fue a partir de tres apartados en donde cada profesor contaba las experiencias significativas, los sentimientos y las opiniones a partir de la temática que se le proponía, de esta manera:

- Cuando comenzó a ser profesor, cuál fue la primera evaluación que le realizaron y que fue lo significativo, desde la cual generó unas reflexiones y cambios en el quehacer docente.
- En el transcurso de la labor docente, se ha ido configurando, formando, reaprendiendo y conociendo, por lo tanto, brindaron sus perspectivas sobre algunos conceptos (desarrollo profesional y evaluación) y continuaron contando una experiencia en que la evaluación hubiera sido parte fundamental de su desarrollo profesional.
- La última parte se centraba en el contexto de la Universidad de Antioquia, la Facultad de Educación y el pregrado en pedagogía, desde lo que han vivido a lo largo de su estancia en esta institución de educación superior donde contaban sus experiencias particulares con la evaluación que les realizaron y qué significó para su proceso de desarrollo profesional.

Cada profesor cuenta su experiencia desde su particularidad y retoma todo aquello que vivió, sintió, reflexionó y generó a partir de las evaluaciones que les realizaron y esto “refleja un conjunto de modos de pensar, de sentir y de actuar compartidos” (Aguirre, 2012, p. 86), ya que son profesores con una trayectoria notable, lo cual ha permitido “incluir percepciones profundas, la satisfacción o la trascendencia cultural, así como la estructura fundamental de construcción de significados de los sujetos” (Rossiter, 2002; como se citó en Navarro, 2008, p.7), es decir, la experiencia ha sido su formación constante.

De acuerdo con lo anterior se realizó un análisis paradigmático de contenido a las narrativas de los profesores en la cual se “examina las similitudes y diferencias temáticas existentes entre diferentes relatos” (Sparkes y Devís, s-f. p. 8). Pretendiendo dar cuenta sobre los conceptos evaluación y desarrollo profesional, luego evidenciar el vínculo de la experiencia con su formación a lo largo de su labor docente, por lo cual se reunió los tres momentos de la narrativa por cada profesor para dar cuenta de su historia, esto permitió una mirada retrospectiva y reflexiva de los momentos vividos por los profesores y que han permitido una transformación, mejoramiento o reestructuración de su quehacer pedagógico.

Cada uno de los instrumentos fueron claves para el diálogo, la interacción y las reflexiones de cada participante, en donde se evidencia que la voz de ellos debe ser una apuesta por conocer más sobre las implicaciones de ser un profesor y en donde confluyen diferentes actores, leyes, contextos, sujetos y demás que permean una experiencia. Para esta investigación se utilizó una matriz de triangulación de la información que estaba compuesta de categorías, códigos los registros textuales de las entrevistas, grupos de discusión, textos y notas de la investigadora; lo cual permitió una escritura de los análisis y resultados consecuentes con la temática.

Análisis y resultados

Para este apartado, se entiende el análisis de resultados de una investigación cualitativa, con un enfoque de estudio de caso, desde dos perspectivas. Por un lado, se realizará una descripción de cada uno de los casos, lo cual dará cuenta de un análisis longitudinal, tratando de comprender las particularidades de cada uno de los participantes. Y de otro lado, considerando los casos y los diferentes instrumentos aplicados, se hará un análisis transversal en el cual se hará uso de la triangulación de la información, entendiendo esta como “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación” (Cisterna, 2005, p. 68). Para este proceso se organizó la información en dos categorías, las cuales a su vez se consolidaron a partir de un sistema de codificación que de acuerdo con los autores Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005) es “la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que se considera incluida” (p. 141), eso se realizó a toda la información recolectada.

A continuación, se presenta un resumen de la matriz de coherencia, utilizada para la sistematización de la información:

Tabla 2. *Matriz de coherencia categorías y códigos*

Objetivos	Categorías	Códigos
Analizar la comprensión que tienen algunos profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia sobre la evaluación y cómo está ha aportado a su desarrollo profesional.	¿Cómo se realiza la evaluación a profesores?	Nivel institucional (NI). Experiencia Personal (EXP). Tensiones sobre la evaluación (TSE).
Determinar las concepciones y perspectivas que tienen los profesores sobre la evaluación, en relación con su finalidad en el campo educativo, desde su quehacer.		

Conocer las prácticas evaluativas a docentes, centrando la atención en las estrategias pedagógicas, y cómo éstas se relacionan con sus concepciones.	¿Cómo se articula la evaluación a profesores con el Desarrollo Profesional?	Concepto de desarrollo profesional (CDP). Finalidad y perspectiva de la evaluación. (FPE). Evaluación formativa (EF) Posible articulación (PADE)
Evidenciar cómo interpretan los profesores la evaluación que les realizan estudiantes y directivos, como aporte a su desarrollo profesional.		

La anterior matriz fue construida a partir de los instrumentos aplicados en la investigación: diez (10) narrativas -N-, cinco (5) grupos de discusión -GD- 1 o 2 seguido de encuentro -E- 1, 2 o 3 realizados con profesores del pregrado en Pedagogía; por último, dos (2) entrevistas semiestructuradas -ES- realizadas a profesoras que ocupan un cargo administrativo en la facultad, al momento del estudio.

Teniendo en cuenta las consideraciones éticas y el consentimiento informado (Anexo 3), los siete (7) profesores participantes serán nombrados por su apellido, a excepción de uno de ellos que, si se asignó un seudónimo, para conservar su anonimato. Cabe resaltar que las transcripciones de cada uno de los instrumentos se realizaron de forma fiel, conservando la literalidad en el discurso de los profesores. Para identificar los aportes de los profesores, primero se nombrará el instrumento con el número de la secuencia en que se realizó, luego el encuentro (1, 2 o 3), después el nombre asignado para el participante y, por último, el año en el que se aplicó el instrumento, quedando por ejemplo para el segundo grupo de discusión, encuentro uno (1): GD 2. E 1. Zapata, 2021.

Consecuentes con lo anterior, el análisis de la información no pretende generalizar, ni crear juicios de valor sobre la evaluación que se realiza a los profesores, por su parte, busca comprender cómo se realiza el proceso; qué lectura tienen los profesores sobre éste, en relación con lo que “debe hacerse” y lo que realmente se hace, por último, la importancia de la reflexión sobre la evaluación como aporte al desarrollo profesional docente.

Presentación de los casos

Considerando el enfoque de la investigación y acogiendo la estrategia de estudio de caso colectivo, a continuación, se presentarán los siete (7) casos que conforman el proyecto, privilegiando para la construcción de éstos, las dos (2) narrativas que escribieron en torno a dos momentos importantes de su carrera:

- Cuando empezaron a ejercer laboralmente como profesores. Aquí se invitaba para que la reflexión girará en torno a la experiencia de la evaluación docente y cómo ellos la valoraban en este momento.
- Al desarrollo profesional, acogiendo una experiencia significativa sobre la evaluación y cómo está aportaba a su práctica pedagógica.

Las narrativas tenían algunas preguntas orientadoras que posibilitaban la escritura o narración, en torno a la evaluación que se les ha realizado como profesores. Adicional a estos instrumentos, se tendrán en cuenta asuntos de las demás estrategias, que aporten a la particularidad de cada caso.

Isa: “una evaluación a regaños”

La profesora Isa es normalista y es profesora de cátedra en la Universidad de Antioquia donde ha dirigido diferentes cursos, cabe resaltar que para esta oportunidad hacia parte del programa en Pedagogía formando en temas de Educación e Inclusión; su trayectoria profesional se ha enriquecido por cada uno de los momentos que han permeado su vida, pero teniendo el enfoque de esta investigación su narrativa se centró en dos experiencias, una con la evaluación que le realizaron cuando comenzó a ser docente y la segunda como evaluadora externa de los profesores de básica secundaria.

Para dar cuenta de su primera experiencia como profesora, ella presentó un contexto de su primer trabajo, relatando:

Bueno cómo sabes, yo comencé en 1993, egresada de la Normal Nacional y me coloqué por una temporal cuando eso se llamaba el FER el Fondo Educativo Regional allí empecé a trabajar a los 18 años y me tocó una zona que era miliciana, en esos momentos estaban las milicias populares y era una cosa bastante especial. (N, Isa. 2021)

Así, es como ella cuenta donde comenzó y como su primera experiencia con la evaluación docentes, estaba a cargo de la rectora o directora, la cual le generó, según ella, “*unas frustraciones en las evaluaciones porque en sí, nunca me hicieron una evaluación formal, sino que prácticamente, ahora que yo reflexiono, las evaluaciones eran unos regaños*” (N, Isa. 2021) y donde “*nunca se hizo una evaluación digamos adecuada con todos los parámetros ni nada, sino que se basaban a partir de las fallas*”. (N, Isa. 2021), que iba cometiendo porque apenas estaba iniciando su carrera profesional.

A partir de esta experiencia la profesora reflexionó y evidenció la importancia de “*tener una entrega responsable ante un grupo y conocer esas fortalezas y debilidades*” (N, Isa. 2021) que le permitiera una generalidad y desde allí crear ambientes específicos, por esto, precisa que en su rol de profesora y asesora actualmente, con los estudiantes de prácticas, están permeados por la realización de empalmes para “*ir organizando las cosas*” (N, Isa. 2021) y al momento de surgir algún inconveniente, frente al manejo del grupo, la profesora señala que ella interviene y resuelve la situación de manera conjunta.

Ahora bien, los sentimientos y percepciones que surgen a través de esa evaluación que le realizaron, iban enfocados a la devolución, que, según la profesora, eran “[...] *a partir de esas debilidades, tal vez que uno presente en el proceso, pero saberlas decirlas*” (N, Isa. 2021), lo cual indica que no había problema con las devoluciones como tal, sino con las formas en que éstas se hacían, las cuales debían orientar los procesos a la formación y/o reflexión y no solo a resaltar los errores.

Sin embargo, con relación a la experiencia de ¿cómo la evaluación le ha aportado a su desarrollo profesional?, la profesora mencionó su participación en el “*acompañamiento a los profesores en la evaluación formativa que realiza el Magisterio*”² (N, Isa. 2021), pues allí logró evidenciar una estrategia que realmente podía aportar a los profesores en su ejercicio profesional. Además, señaló que no solo había sido relevante para ellos, sino, para el equipo que hacía este ejercicio, ya que la había:

²Evaluación Diagnóstico-Formativa: es una evaluación integral en la cual se recoge información a partir de diferentes tipos de instrumentos. Estos instrumentos, son: videos e información específica sobre el desarrollo de la práctica educativa y encuestas a diferentes actores de la comunidad educativa. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-printer-244742.html>

Permitido ver que muchos de los baches que existen en el desarrollo profesional de uno se debe muchas veces a esa falta de experiencia en campo, a esa falta de empatía frente a lo que sucede día a día en el campo educativo especialmente lo que es primaria y secundaria (N, Isa. 2021).

Cabe resaltar que esta experiencia no es una evaluación que le realizaron, pero sí en donde participa como evaluadora y lo que sucede allí, se puede inferir que le ha generado unas reflexiones y análisis sobre la importancia de ese vínculo con lo que se pretende evaluar y las dinámicas, prácticas, sujetos y demás que están inmersos en un aula de clase.

Montoya: “más allá de enseñar contenidos, construir experiencias de aprendizaje en, desde y para el contexto”

La primera experiencia del profesor Montoya con la evaluación fue cuando era docente en un programa de Educación para Adultos en Guarne a finales del año 1998. Allí tuvo una socialización de los resultados de esa evaluación por parte del Coordinador Municipal del programa, la calificación general por parte de los estudiantes salió:

Bien, pero los directivos apoyados por testimonios y diálogos con los estudiantes los cuales consideraban que mi participación en la vida social de la vereda y, muy especialmente, en la Acción Comunal y en los Proyectos Pedagógicos Productivos que eran un componente fuerte del plan de formación, era insuficiente o mejor, inexistente. (N. Montoya, 2021)

Cabe resaltar, que, de manera simultánea, el profesor adelantaba sus estudios en la Licenciatura en Geografía e Historia. Las apreciaciones que le realizaron en ese momento se debían a *“mi mirada y mi apuesta por la docencia, la centraba en ese momento sólo en la parte académica. Para mí lo fundamental era prepararme y prepararlos muy bien en todo lo académico (contenidos en primer lugar), lo demás lo consideraba accesorio”* (N. Montoya, 2021).

A partir de esta experiencia el profesor Montoya generó una reflexión sobre su práctica docente, centrando la mirada en tres aspectos: 1. *“desplegar habilidades y destrezas que me permitieran leer el contexto para comprenderlo y poderlo incluir dentro de lo que se enseña”*, 2. *“conocer y reconocer a los estudiantes y a los demás integrantes de la Comunidad Educativa”* y 3. *“asumirme como un agente, protagonista y motor de cambio y transformación para las personas de esta vereda y no sólo para mis estudiantes y compañeros docentes”* (N. Montoya, 2021); brindándole un conocimiento que mantiene presente y ha perfeccionado, realizando *“diagnósticos*

de los grupos [...] para conocer intereses, necesidades, expectativas, formas de aprender y emprender y algo también vital, realizar una lectura del contexto” y “todo ello se debe articular con lo educativo para posibilitar la formación integral” (N. Montoya, 2021).

Con relación al vínculo de la evaluación con su desarrollo profesional, lo evidenció en los primeros semestres como profesor universitario, en el cual ingresó “*como asesor de Prácticas Profesionales en la Licenciatura en Geografía e Historia*” (N. Montoya, 2021), la constante interacción, diálogo y problematización con los estudiantes sobre el papel que tiene la evaluación de los aprendizajes en el aula de clase, lo motivaron a realizar una:

Especialización en Evaluación Pedagógica más centrada en la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje y con un plan de estudios más cercano a mis intereses, necesidades y expectativas como docente - que nunca fueron las de ser directivo docente - ésta especialización y la Especialización en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo. (N. Montoya, 2021)

Determino su “*línea como profesor de didácticas y de evaluación educativa y de los aprendizajes*” (N. Montoya, 2021), asimismo manifiesta la importancia de realizar un “*análisis detallado de los resultados de la evaluación y ver en esta un punto de anclaje y una gran posibilitadora para emprender un mejoramiento continuo no sólo en lo profesional sino también en la vida misma*” (N. Montoya, 2021).

Es así, como se logra ver que este caso es particular, en tanto la reflexión por la evaluación ha sido objeto de estudio y de cuestionamientos a lo largo de su trayectoria, incorporando aprendizajes en su formación tanto profesional como personal adoptando, mejorando, perfeccionando y generando nuevos elementos, estrategias y prácticas que aporte a su labor docente.

Jaramillo: “¿la evaluación depende de mis creencias?”

El profesor Jaramillo es egresado del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia, comenzó su labor profesional en el colegio americano de Medellín donde manifiesta que:

Todo fue perfecto con los estudiantes, yo enseñaba filosofía y pasa lo mismo cómo enseñas filosofía puedes enseñar español, no hay ningún problema y como era sobrado en geometría pues también podías dar matemáticas, así me recibieron en el colegio. (GD 1. E 2. Jaramillo, 2021)

Por ende su primera experiencia con la evaluación a profesores fue en este lugar y la encargada de ésta era la rectora, la cual *“buscaba que los profesores fueran cristianos (no recuerdo qué línea, algo así como anglicanos), con eso era suficiente, no importaban tanto los conocimientos”* (N. Jaramillo, 2021), por tal motivo solo permaneció un semestre porque le notificaron: *“profesor nos parece que orienta los procesos académicos muy bien, pero no frecuentan la casa de Dios”* (N. Jaramillo, 2021). Queda en evidencia que las creencias de los profesores llegan a ser una característica por evaluar y la cual deben corresponder con las ideologías de la institución.

Esta experiencia desencadenó una decisión del profesor Jaramillo, *“debía laborar en un sitio en el cual se tuviese respeto por las creencias de sus miembros”* y un *“punto de partida para reflexionar de una manera más profunda lo que debería ser una institución, comprendiendo que desde la evaluación se puede evidenciar fácilmente cual es el camino que desea emprender una institución”* (N. Jaramillo, 2021), está y las demás formaciones a lo largo de su carrera profesional lo *“llevaron a fundar una institución educativa, más democrática, laica y con buenos resultados sociales y académicos”* (N. Jaramillo, 2021), llamado El Colegio Empresarial en Medellín.

La apropiación de todas las experiencias del profesor provoca diferentes reflexiones y que las problemáticas que evidencio en otros contextos se intuyen que el profesor no pretender replicarlos en su institución, por esto señala que la evaluación la ve beneficiosa pero donde verdaderamente se dialogue entre pares y directivos para apoyar y fortalecer *“tu proceso como profesional y a la vez el trabajo que se hace con los estudiantes posteriormente”* (N. Jaramillo, 2021).

El contexto, la valoración, la formación y las reflexiones en su labor docente lo fueron perfilando y al momento de contar cual ha sido esa experiencia que le aportará a su desarrollo profesional, no vincula una evaluación que le hayan realizado, sino, el componente de autoevaluación que realiza a través de una *“mirada muy crítica, muy autocrítica de que se requiere, y eso me ha permitido a mí avanzar muchísimo en los procesos formativos, eso me ha enriquecido bastante por mí misma mirada crítica y propositiva”* (GD 1. E 3. Jaramillo, 2021), al igual que la interacción y posición de los estudiantes con los aportes y comentarios en los cursos.

Es una decisión personal, el realizar esta autoevaluación, ya que el profesor señala que no ha tenido un diálogo, devolución o *“tener retroalimentación de las demás fuentes no, yo le he*

sacado muchísimo provecho a la autoevaluación y a la misma posición de ustedes como estudiantes” (GD 1. E 3. Jaramillo, 2021).

Esto evidencia que es necesario reflexionar a partir de las vivencias y los elementos que van construyendo la formación es una parte fundamental del proceso del quehacer de los profesores y por eso resaltar la evaluación institucional que no ha sido una fuente de aprendizaje, pero sí desde la particularidad una oportunidad para mejorar o fortalecer la labor.

Saldarriaga: “mi primera evaluación fue un despido”

Saldarriaga es licenciado en Ciencias de la Educación Filosofía y en Ciencias Religiosas, tiene dos especializaciones una en Cultura Política y Pedagogía de los Derechos Humanos, otra en Teoría de la Educación y Pedagogía Social y un doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, es profesor vinculado en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y realiza otras acciones en el campo social y educativo por fuera de esta.

Su primer trabajo fue en 1980 como profesor de religión en un colegio dirigido por monjas, comenzó acompañando esta clase, ya que había estudiado teología de la liberación, su formación se había caracterizado por una mirada “crítica sobre lo religioso”, lo cual no correspondía a los ideales que tenía la institución.

El profesor narra que esa diferenciación se vio reflejada en la forma en la que fue evaluado, comentando que su:

Primera evaluación fue un despido, me echaron del trabajo porque estaban examinando cuál eran los contenidos con los que yo estaba trabajando, pero en particular estaban reviviendo temas dogmáticos como la resurrección y le estaba dando una interpretación simbólica al texto y no literal. (N. Saldarriaga, 2021)

Por ende, esa evaluación se centró en esa ideología que les transmitía a sus estudiantes desde su formación y no el ideal de la institución; particularmente se resalta que fue en un contexto de un país que no era laico y no existía la constitución de 1991 donde se garantiza esa libertad de cátedra. Ahora bien “*lo que se entiende por evaluación, en este caso tiene que ver con comprobar y vigilar que los contenidos estén adecuados al referente ideológico de quien a uno lo contrata como docente” (N. Saldarriaga, 2021).*

A pesar de presentar el contexto en el que se vivió esta experiencia, comenta el profesor Saldarriaga que “*para muchas instituciones privadas, pues en el tema del pensamiento ideológico,*

enfoque pedagógico y la concepción de la formación siguen siendo el objeto de valoración de los educadores privados” (N. Saldarriaga, 2021), teniendo en cuenta esa autonomía y libertades que tienen por ser instituciones privadas, por lo tanto el caso de los profesores privados como lo expresa Saldarriaga es que *“están sometidos en un todo y por todo a la revisión y el examen de lo sean políticamente correctos y adecuados a los principios filosóficos, religiosos y pedagógicos”* (N. Saldarriaga, 2021), de la institución.

Por otro lado, el profesor Saldarriaga expresa que para vincular esa evaluación con su desarrollo profesional vuelve a retomar la anterior experiencia que, aunque muy dicente, también tiene un aporte tanto a lo profesional, como lo personal porque *“hay errores que uno entiende después con el tiempo”* (N. Saldarriaga, 2021); enunciando tres (3) errores: 1. *“no haber podido interpretar -estaba muy joven- no lo podía interpretar quiénes eran los estudiantes”* 2. *“no entendí uno, en qué institución estaba cierto, no entendía que este es un saber que está cargado de creencias”* y 3. pensar *“mis planteamientos todos eran obvios y evidentes y por tanto no tendría por qué cambiarlos o por lo menos matizarlos, sino que pensaba que había que decirlo así y que esa era la manera correcta”* (N. Saldarriaga, 2021).

No solo reconoció los errores, sino que indagó por sus posibles soluciones, esto le brindó muchos aprendizajes, tales como: 1. *“interpreté quién es el otro ¿cuál es su mundo? ¿cuáles son sus sentimientos? ¿cuáles son sus creencias?”*, 2. *“¿cómo puede ir logrando ese acercamiento? a estas reflexiones que uno pues cree que debe plantear”*, 3. *“entender el otro sujeto en qué proceso de su vida esta, que le interesa o no le interesa digamos escuchar”* y 4. *“saber en qué lugar está, saber ¿cuáles son los marcos y los límites de esa institución?, ¿qué me permiten y que no me permiten?, ¿qué límites tengo? pero también qué posibilidades”* (N. Saldarriaga, 2021).

Teniendo en cuenta que su recuerdo de la evaluación es en términos de un despido laboral, esta no fue la única perspectiva, al contrario, trascendió esta experiencia hacía unos aportes en su formación y lo cual deja entrever que los continúa realizando, perfeccionando, modificando y reaprendido según el contexto en el que se encuentra.

Ospina: “8 meses después me di cuenta de que me habían evaluado mal”

El profesor Ospina es Licenciado en Ciencias Sociales: Historia - Filosofía, Magister en Pedagogía, sistemas simbólicos y diversidad cultural y Doctor en Educación, Línea Pedagogía Histórica, ha tenido diferentes cargos administrativos en educación, profesor en instituciones

educativas y universidades, al momento de la investigación tenía un vínculo con la Facultad de Educación como profesor de cátedra orientando un curso en el pregrado en Pedagogía.

Su trayectoria por la educación varía desde diferentes contextos, instituciones, sujetos y prácticas, pero para estas narrativas comparte dos experiencias como profesor universitario, una referente a la devolución de la evaluación que le realizaron y otra a las dinámicas de la universidad a la que pertenecía.

La primera está vinculada con los formatos, la devolución y retroalimentación que son utilizados para evaluar a los profesores, Ospina comienza diciendo su perspectiva sobre el formato el cual era *“muy instrumental del que hacer de las clases”* (N. Ospina, 2021), y la devolución de los resultados fueron un año después; cuando realizan el envío de la evaluación que obtuvo de los estudiantes decidido averiguar más sobre esos elementos que le evaluaron y preguntar el porqué de esos resultados, pensando que eran del curso que dirigía en ese entonces, pero al momento de preguntar a la coordinación, la respuesta que le brindaron fue *“no profe, es que se demoran mucho para llegar esos resultados, pero eso es del semestre, no de que usted está terminando, sino del que ya terminó, hace casi 8 meses”* (N. Ospina, 2021). Desde esta experiencia le surgieron algunas reflexiones centradas en la articulación de ese proceso de evaluación desde que lo realiza el estudiante, la sistematización, a quien le llega y la devolución al profesor; por ende, Ospina considera que *“no tiene sentido una evaluación que te dan los resultados con tanta posterioridad y sin retroalimentación, incluso entonces sentí como que participa de un proceso, como sin sentido”* (N. Ospina, 2021).

Continúa su narración con la segunda experiencia, que fue trabajando en un proyecto de investigación con un grupo de ingeniería, el cual en palabras del profesor *“era supremamente complicado”* (N. Ospina, 2021), porque según las dinámicas de la universidad al ser un grupo pequeño se debía pasarlos a todos, pero estos *“no trabajaban bien”* (N. Ospina, 2021) y teniendo en cuenta estas apreciaciones que le hicieron al profesor Ospina, cumple con ésta pero *“todo el grupo ganó con nota baja”* (N. Ospina, 2021), lo cual implicó que la evaluación que le realizaron *“fue catastrófica”* (N. Ospina, 2021) porque lo evaluaron por la promoción que había finalizado.

Las dos narraciones están vinculadas con la forma en la que se desarrolla la evaluación y el tiempo de la devolución a los profesores de esos resultados, estas experiencias le generaron al profesor Ospina más preguntas sobre ese ideal de una evaluación, que se resaltarán en la siguiente categoría.

Por último, dando respuesta a esa vinculación de la evaluación al desarrollo profesional docente, acentúa que desde su particularidad ha evidenciado lo factible que es el diálogo con los estudiantes, ya que se ha encontrado con algunos requerimientos como “ *participar en más actividades donde ellos puedan, como exponer sus ideas y no solamente que el docente sea el catedrático que hable todo el tiempo*” (N. Ospina, 2021), lo cual los impulsa a pensar y organizar “*de otra forma la dinámica y la estructura didáctica de las sesiones*” (N. Ospina, 2021), cabe resaltar que esto ha permitido que la organización de sus cursos, estén permeados por estas dinámicas con lo que pretende “*mejorar los procesos educativos.*” (N. Ospina, 2021).

Esta escucha constante y delimitación de esas prácticas en el aula de clase lo ha determinado el profesor Ospina como un aporte al desarrollo profesional, que, si bien no es una evaluación institucionalizada, él lo realiza porque no desconoce que las dinámicas de cada grupo llegan a ser diferente y que las personas están “*moviéndose mentalmente en otras formas*” (N. Ospina, 2021).

Zapata: “¿evaluación? nunca supe qué era eso”

La narración del profesor Zapata sobre sus inicios en la educación tiene una cualidad y es que esta experiencia comienza y continúa -hasta la actualidad- en la Universidad de Antioquia, ya que ingresó a la licenciatura en Comunicación Social- Periodismo, porque trabajaba en radio y animado por sus compañeros comenzó su formación, allí fue su primera experiencia como profesor en la Facultad de Comunicaciones gracias a la figura de “*docente auxiliar de cátedra*” (GD 1. E 1. Zapata, 2021), teniendo por objetivo apoyar las labores de docencia de un profesor vinculado, por tal motivo, le delegan los cursos de radio y como “*tenía experiencia en radio [...] entendía de ciertas cosas de orden técnico a partir de las cuales poder orientar esos cursos, pero fue tremendamente retador y frustrante porque nuestros estudiantes eran nuestros compañeros*” (GD 1. E 1. Zapata, 2021).

Finalmente, cuando termina su licenciatura lo vinculan a la universidad y comienza a dictar entre cuatro o cinco cursos en la misma Facultad. Ahora bien, surgen algunas políticas institucionales sobre lo que debe ser un docente en educación superior y según esto todos los profesores debían tener doctorado o maestría; por este motivo Zapata toma la decisión de realzar

esta formación, ganando una beca Fullbright³ “*me fui a hacer una maestría a los Estados Unidos*” (GD 1. E 1. Zapata, 2021) llamada Telecommunications; allí trabajó y aprendió sobre “*comunicación para el desarrollo, comunicación e inclusión social y comunicación en contextos marginales*”, esta vivencia centro y definición el doctorado en Educación que realizó en Colombia.

Al regresar de su maestría y doctorado, continuo como docente en la Facultad de Comunicaciones, pero le proponen retomar el curso de radio con lo que el profesor Zapata no está de acuerdo, ya que su línea formativa estaba permeada por nuevos conocimientos, sugiere que le permitan orientar un curso referente a todas las temáticas que trabajo en su proceso de posgrado y aceptan esta decisión y comienza el curso seminario en tecnologías de la información e inclusión social, el profesor Zapata manifiesta que fue “*el peor curso que le haya dado en la vida*” (GD 1. E 1. Zapata, 2021), “*fue tan grave que me di cuenta de que todo lo que yo, más o menos sabía sobre lo que significaba habitar un aula de clase, un espacio de formación antes de irme a hacer los posgrados, lo había perdido*” (GD 1. E 1. Zapata, 2021).

Esta experiencia la resalta el profesor por lo que evidenciaba en el aula, él narra que sus estudiantes se quedaban dormidos o se iban sin terminar las clases, ya que el solo se centraba en su presentación y su cátedra que tenía preparada; a lo que reflexiona en términos de la evaluación y comenta que “*no tuve procesos de evaluación*” (GD 1. E 1. Zapata, 2021) institucional que le permitiera entrever todo aquello que los estudiantes tenían por decir de su seminario.

Finalmente, este curso no continuó por diferentes inconvenientes, llegando al momento que él relaciona cómo una experiencia que aportó a su desarrollo profesional y personal, que no fue una evaluación, sino el paso a ser profesor de la Facultad de Educación, el profesor lo cuenta como esa “*oportunidad para vincular su reflexión*” e “*imaginar espacios de formación sobre aquello en lo que yo había trabajado en la maestría y en el doctorado*” (GD 1. E 1. Zapata, 2021).

Pero también la relación entre colegas, y particularmente la profesora Elida Giraldo que lo hizo sentir “*como si fuese su estudiante y me enseñó, me explico un poco como habitar ese espacio con tranquilidad*” (GD 1. E 1. Zapata, 2021) entre otros profesores y comenzar de nuevo en el pregrado en Pedagogía, esta experiencia la describe como esa forma de demostrar y decirle “*vos*

³ Beca Fulbright: busca contribuir con la formación avanzada de líderes mundiales con alto grado de compromiso social. <https://www.fulbright.edu.co/>

... capaz de traer algo de lo que sabes a este espacio y aprender a ser profe con los muchachos” (GD 1. E 1. Zapata, 2021).

Sobre esta narrativa se vislumbra que esos momentos difíciles en la carrera profesional surgen desde diferentes factores, pero los cuales pueden ser resueltos si hay una voz de aliento que permita tanto reflexionar sobre el que hacer, reestructurar aquello que se tiene y aprender con el otro, pero fue una experiencia desde lo particular que el profesor Zapata termina diciendo que a esto le debe *“el poder ser un profe tranquilo, que cada semestre aprende con mucha alegría gracias a lo que ustedes (estudiantes) nos dan en esos espacios.”* (GD 1. E 1. Zapata, 2021).

Cabe resaltar que el profesor realiza una reflexión en torno a lo que hubiera podido ser una evaluación armónica en la que se evidenciará esas situaciones que los estudiantes estaban viviendo con él y poder realizar alguna estrategia que conllevara al mejoramiento de su práctica docente. Pero esto no fue así, por ende, todos sus cambios fueron en la construcción conjunta con los demás profesores.

Aguilar: “la calificación decía algo de la maestra, que ellos veían en mí”

El caso de la profesora Aguilar se relaciona con diferentes experiencias en la Facultad de Educación, desde ser estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, monitorea del profesor Jesús Alberto Echeverri, auxiliar investigativa y perteneció al semillero grupo Historia de la Práctica Pedagógica; la cercanía con este profesor la incentivó a realizar su Maestría en Educación: Línea formación de maestros.

Su labor docente comenzaba a estructurarse desde el campo educativo, pero con más énfasis en la pedagogía, por lo cual su primera experiencia como profesora fue dictando el curso de *“Didáctica general en la normal de Copacabana”* (GD 2. E 1. Aguilar, 2021), lo cual para ella fue retador el llegar a la docencia universitaria, ya que manifiesta que *“no fue algo que yo haya planeado, ni siquiera algo como “eso es lo que yo quiero” no, fueron las circunstancias de mi formación que me llevaron allá”* (GD 2. E 1. Aguilar, 2021); esta vivencia fue en palabras de la profesora *“un gran descubrimiento y un proyecto de vida, como era pensar la pedagogía, la historia de la pedagogía y la investigación pedagógica fueran para los otros también las herramientas para el pensamiento”* (GD 2. E 1. Aguilar, 2021) y formación profesional; por esto, se puede decir que primero fue creando su camino y al momento de comenzar esta experiencia como profesora se da cuenta que en un aula de clase se entretije dinámicas como la planeación que

son esos contenidos y la forma en la que se exponen a una comunidad tan diversa como los son estudiantes de educación superior.

Ahora bien, en esta primera experiencia la profesora Aguilar se interesaba por conocer esas evaluaciones que le realizaban sus estudiantes y aunque señala *“nunca fueron perversas, pero pues no eran lo que yo quería”* (GD 2. E 1. Aguilar, 2021), porque pensaba que esa calificación *“decía algo del maestro, que ellos veían en mí y, además, como yo era también joven en esa época, entonces ellos, se sentían con ciertas licencias para decirme las cosas, para regañarme y para decir que no hacía bien”* (GD 2. E 1. Aguilar, 2021).

Eso indica que llega a ser importante ese imaginario sobre el profesor y por ende cuando esto cambia se puede generar unas formas de juzgar al otro, más allá de esta experiencia, se resalta el interés por indagar esos elementos que evalúan en los formatos (que pueden ser muy problemáticos) pero según Aguilar:

si te dicen que algo hay que trabajar, que algo hay que hacer de otra manera, que algo hay que pensarlo de otra forma, en lo que ofreces a los demás en términos de conocimiento, en términos de metodologías, en términos de relacionamiento con los estudiantes (GD 2. E 1. Aguilar, 2021).

Es interesante sobre la perspectiva de los estudiantes que queda en esa evaluación ya que es la forma en la que manifiesta su visión de las cosas, pero sobre la que el profesor debe pensar un poco más sobre su práctica lo cual le permita sacarle el suficiente provecho de esos formatos que llegan a quedarse cortos ante un análisis más a fondo.

Luego de todas estas experiencias Aguilar encuentra en las rúbricas un punto de partida para estar en un constante diálogo, una claridad y certeza sobre los elementos que brindaba en sus clases, ella las define como *“los acuerdos sobre los cuales evaluar, o sea, como profesora me gusta usar rúbrica, es porque yo debo acordar qué es lo que voy a evaluar antes de proponer una actividad evaluativa”* (GD 2. E 1. Aguilar, 2021), ella narra que lo realiza en todos sus cursos, tanto como una manera de memoria, como una forma de coevaluación de cada sección lo cual también permite evidenciar si se cumplen esos objetivos propuestos y los posibles cambios para la posteridad.

Y la profesora concluye de una manera muy dicente sobre ese diálogo *“que establece en el encuentro con el otro y como eso también lo vamos tomando y le va poniendo a uno nuevos retos y nuevas formas de poder configurarse como maestro o profesor”* (GD 2. E 1. Aguilar, 2021)

Para finalizar con este apartado sobre la descripción de estos casos, se resalta que escuchar al maestro en su trayectoria profesional es muy dicente, ya que cada uno tiene particularidades, contextos e historias diferentes que han transformado su labor y las cuales aportaron porque consideran que éstas constituyen a su desarrollo profesional. Cabe resaltar que, de una experiencia buena o mala con relación a la evaluación a docentes, cada profesor evidenció en ella algunos elementos desde los cuales poder generar una reflexión que le permitiera tanto un cambio, crítica, ideal o una impresión que esta o estuvo presente en su formación.

Complementario a esta idea ese vinculó con el desarrollo profesional no fue directamente con una evaluación institucional, la cual no ha tenido un proceso claro de devolución, ni una propuesta de mejoramiento que fuera crucial para esas falencias encontradas en la evaluación.

Categorías de análisis

¿Cómo se realiza la evaluación a profesores?

A lo largo de esta categoría se responderá esta pregunta a la luz de la normativa y la experiencia de la jefe de departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación, la coordinadora del pregrado en Pedagogía y los profesores que participaron en esta investigación, cerrando con algunas tensiones sobre el proceso de evaluación a docentes.

Partiendo desde la normativa, la Universidad de Antioquia tiene el Acuerdo Académico 111 del 19 de agosto de 1997 el cual reglamenta el proceso de evaluación profesoral y en el Artículo 1 declara que:

La evaluación es un proceso permanente que se consolida cada vez que el profesor de carrera cumple un año de vinculación a la Universidad, mediante la ponderación de las calificaciones obtenidas en las diferentes funciones y actividades consignadas en el plan de trabajo. La evaluación deberá ser objetiva, imparcial, formativa e integral, y valorará el cumplimiento y la calidad de todas las actividades realizadas por el profesor, ponderadas según su importancia y el grado de responsabilidad del profesor en cada una, Artículo 80 del Estatuto Profesoral. (p.1)

El Acuerdo 111 de 1997 también señala en el artículo 6 las tres fuentes “válidas de información” para la evaluación: 1. “informe de actividades del profesor”, 2. “Evaluación de los estudiantes” y 3. “informe del superior inmediato, y de los responsables de las dependencias o de

las instancias que administran las actividades de investigación, docencia y extensión, sobre el desempeño del profesor en esos campos”. El paso siguiente lo realiza el Comité de Evaluación que según el artículo 5 del presente acuerdo “integrará y relacionará los diferentes informes” y por último será el “consejo de Facultad, Escuela o Instituto al cual está adscrito el profesor efectuar la evaluación” (artículo 3, Acuerdo Académico 111 de 1997).

Para la primera fuente de información, se especifica que cada profesor dependiendo del vínculo, realizará su informe o como texto de creación propia (profesores vinculados y ocasionales) o en un formato establecido (profesores de cátedra); afirmando esta normativa la jefe de Departamento de Pedagogía comenta que a ella le llegan las autoevaluaciones de los profesores ocasionales y vinculados del componente común de la Facultad de educación, ya que el formato que diligencian los profesores de cátedra van directamente a la Vicedecanatura; desde la experiencia de la profesora Giraldo que tiene vinculo como ocasional, se refiere a este documento como “*una especie de autoevaluación, pero al mismo tiempo una descripción, [...] de lo que uno hizo*” (ES. Giraldo, 2021) en su plan de trabajo.

La jefe de departamento realiza la lectura de estos informes y emite una evaluación que consiste en diligenciar un formato preestablecido, pero también procede particularmente a la devolución o valoración -como lo denomina ella- por escrito sobre la autoevaluación de cada profesor, pero “*esta no tiene, un peso oficial*” (ES. Escobar, 2021) por ser una práctica que ella adopto, para darle trascendencia a la voz de los profesores.

La evaluación de los estudiantes como segunda fuente valida es el resultado de una rúbrica que está dispuesta para toda la comunidad académica de la Universidad, la cual se realiza por el sistema MARES al inicio y final del semestre; luego de que el estudiante la realice los profesores tienen acceso a esa evaluación por medio de la plataforma, ya que pueden “*buscar su curso y encuentran sus evaluaciones, entonces el profesor si lo tiene en tiempo real*” (ES. Escobar, 2021), pero entre los profesores participantes hay algunas apreciaciones sobre la ruta para ver esas evaluaciones, la cual han conocido por necesidades específicas (becas o descuentos) o han escuchado que en la plataforma se puede encontrar, pero desconocen la manera de buscarla.

Los encargados de sistematizar la evaluación es Vicedecanatura de docencia, luego envían esta información primero a la jefe de departamento de pedagogía en un rango de “*un mes más o menos, mientras que hace todo el procesamiento de la información*” (ES. Escobar, 2021), la profesora comenta que al momento de dar su evaluación procura tener los dos insumos (informe

del profesor y evaluación de estudiantes) para dar su nota definitiva, y segundo a la coordinadora del programa académico la cual *“llega después de que se hace la programación del semestre siguiente”* (ES. Giraldo, 2021), por este motivo la devolución es un tema complicado, ahora bien, es importante señalar que como coordinadora no realiza una valoración oficial, solo le llega el informe de los resultados de la evaluación de los estudiantes.

Para dar continuidad con el proceso, la evaluación es concentrada en los comités de evaluación, existe uno para los resultados de los profesores de cátedra y otro para vinculados y ocasionales, estos se encargan de integrar todas las evaluaciones, porque son diferentes los procesos que vienen después como lo señala el Artículo 12 del acuerdo 111 de 1997 *“el resultado de la evaluación será condición para la ubicación y promoción del profesor en el escalafón, para su permanencia en la Universidad, y para otorgamiento de los estímulos académicos de que trata el artículo 65 del Estatuto Profesor”*.

Ahora bien, en relación a la devolución de la evaluación podría pensarse que no hay una claridad, pues se evidenció que por parte de la profesora Escobar ha tratado de implementar el diálogo con los profesores vinculados y ocasionales como una práctica propia y un ejercicio de retroalimentación sobre la autoevaluación de los profesores, en palabras de la jefe de departamento *“yo lo que hago es hablar con el profe siempre personalmente para conversar sobre eso, en lo que no tengo la misma percepción y entonces son diálogos siempre son muy tranquilos, porque ellos saben más de lo que hacen [...]”* (ES. Escobar, 2021). Y desde la coordinación, la profesora Giraldo implementó el semestre 2020-2 una difusión de esos resultados con un comunicado a los que obtuvieron *“una valoración de 4,5 hacia arriba les mandamos como un mensaje”* y *“los profesores que tuvieron una valoración más baja, se les dijo también como -profesor le comparto su evaluación y eventualmente tendremos unos procesos de mejoramiento-”* (ES. Giraldo, 2021). Pero hay algo crucial sobre estas acciones y es que cada profesora determinó la manera de hacer una devolución porque no hay un conducto, ni articulación en la forma de dar a conocer los resultados a cada profesor, aunque en el Artículo 11 declare que:

El resultado de la evaluación se notificará al profesor en los quince días siguientes a la sesión del Consejo en la cual se definió el asunto. Si el profesor no estuviere de acuerdo con la calificación obtenida, podrá solicitar la reconsideración ante el mismo organismo, dentro de los cinco días hábiles siguientes a la notificación (p.4).

Poco o nada se cumple este apartado, ya que las dinámicas, procesos y la desarticulación de esta evaluación a docentes no conlleva a que se culmine de una forma concreta, se complejiza cuando el profesor que obtuvo una nota “no tan buena” desea saber más sobre esta y fue una situación que le paso a la profesora Giraldo en donde no hubo una respuesta acertada porque *“no tenemos más información, porque quieren información cualitativa y es que la evaluación no incluye elementos cualitativos, entonces ahí decíamos -esto es lo que nos dice MARES-”* (ES. Giraldo, 2021), por lo tanto, hay un proceso inestable que pareciera ser que es un asunto más instrumental (la nota final) que formativo (trascender).

Esta idea cobra fuerza en las diferentes tensiones que van surgiendo en la descripción de este proceso evaluativo, comenzando con el informe de actividades, el cual no trasciende a una autoevaluación rigurosa. Ahora bien, desde la escala valorativa que diligencian los estudiantes, hay diferentes opiniones entre los profesores participantes sobre está, en términos de debilidades como lo señala el profesor Saldarriaga *“si yo miro el instrumento, lo que más aparece es si el profe no se relaciona bien con los estudiantes, si el profe no utiliza tecnología de innovación, ósea aparece más el tema de las debilidades”* (GD 2. E 1. Saldarriaga, 2021). Y hasta *“puede ser que la evaluación sea una forma de sanción o castigo frente a alguna inconformidad o algún desacuerdo”* (ES. Giraldo, 2021). Las dinámicas en un salón de clase pueden llegar a condicionar una evaluación y por esto es necesario, como lo señala el profesor Montoya una *“formación en evaluación para poder evaluar al otro porque si no terminamos calificándolo y en la mayoría de los casos, descalificando”* (GD 1. E 1. Montoya, 2021).

Considerando lo anterior es crucial conocer el formato que utiliza los estudiantes, el cual comienza con un enunciado *“la evaluación docente le permite al estudiante valorar la calidad y el cumplimiento de las actividades académicas [...]”* allí también se encuentra la metodología, relación profesor – estudiantes y la importancia del curso, a través de una escala valorativa del 1 al 5 con una opción de “No responde” se evalúa al profesor con los siguientes ítems:

1. Conocimientos: Seguridad en exposiciones, respuesta clara y acertada a preguntas.
2. Metodología: Eficacia en el uso del tiempo de clase o actividad curricular, empleo de recursos didácticos, orden, coherencia y claridad en la exposición de los temas, capacidad para despertar interés, apoyo a las actividades de aprendizaje independientes, puntualidad y asistencia a las sesiones de clase o actividades.

3. Relaciones con los estudiantes: puntualidad en la entrega de notas, disposición para atender consultas fuera de las actividades curriculares y ecuanimidad, respeto en el trato con los estudiantes.
4. Manejo de la evaluación: objetivo en las calificaciones, elaboración de pruebas y exámenes
5. Apreciación general: si usted tuviera que darle una calificación global al profesor ¿cuál le pondría?
6. Evaluación del curso: conveniencia de la intensidad horaria semanal, logro de los objetivos formulados en el curso o actividad curricular, relación con los prerrequisitos del curso o actividad curricular, interés y actualidad de los contenidos del curso o actividad curricular, es importante dentro del plan de estudios.

Cada estudiante responde y luego se condensa una nota por el número total de estudiantes que diligenciaron la evaluación, este proceso lo realiza Vicedecanatura como se había señalado anteriormente. Además de este resultado hay una fuente válida que aclara el Acuerdo Académico 111 de 1997 y es sobre el informe del desempeño de los profesores que realizan los responsables de las actividades de investigación, docencia y extensión, el cual no se logró evidenciar en la metodología realizada en esta investigación por que los profesores señalan que aparte de su labor en el aula, también están inmersos en estas dinámicas y no hay una valoración sobre estas, se *“hacen unos cierres de los procesos, pero no necesariamente una evaluación de los profesores que participaron allí”* [...] (ES. Giraldo, 2021), es importante no desconocer esos otros procesos que cumple el docente en educación superior porque esto le brinda un valor agregado a esas acciones que diariamente realiza el profesor.

Estos insumos que están estipulados es la manera en la que se evalúa a los docentes, ya que no hay una forma de devolución sólida y concreta *“a mí nadie me dice nada sobre la evaluación del curso”* (GD 1. E 1. Zapata, 2021), *“que lleguen realmente los resultados, no”* (GD 2. E 3. Montoya, 2021), hay un asunto que reconocen y es que depende del jefe encargado realizan o no una socialización de los resultados *“como profesor de cátedra hay algunos coordinadores que se han tomado la delicadeza sobre hablar de esas evaluaciones”* (GD 1. E 1. Isa, 2021) pero no es una constante y se evidencia más cuando hay una nota “mala” sobre la cual se deba dialogar.

Desde los encuentros con los profesores se les preguntó por la evaluación que más le ha aportado a su labor docente y algunos dan respuesta en torno a la evaluación que realizan con los mismos estudiantes, llámese coevaluación o heteroevaluación, es una práctica que han adoptado

por decisión propia, ya que encuentran en el diálogo beneficios para el mejoramiento constante, incorporando estas prácticas de evaluación *“en la forma de enseñanza, [...] busca pretender que el mismo espacio de formación que uno acompaña genere esas formas de diálogo”* (GD 2. E 2. Aguilar, 2021), en lo que está de acuerdo el profesor Saldarriaga y lo vincula con una forma de retroalimentación en el transcurso o al final de los cursos con la *“ventaja de que es posible mirar ya cara a cara y un poco desde la mirada de la experiencia de las vivencias de los estudiantes”* (N, Saldarriaga, 2021).

Este diálogo permite una interacción constante con los estudiantes, ya que según los profesores participantes es valioso realizar porque *“tenemos oportunidad de conversar con los estudiantes, de darles espacios en los que con apertura y con libertad puedan expresarse sobre lo que hacemos”* (GD 1. E 1. Zapata, 2021) y la cual no está estipulada en ninguna normativa, se puede prever que desde esas experiencias en la labor docente encontraron en esta forma de evaluar una trascendencia y también a partir de la soledad de la evaluación institucional que no da respuesta a ese interrogante sobre ¿qué hice bien? o ¿qué hay por mejorar?

Aunado a esta práctica se evidencia también la autoevaluación que según Smither (2008) *“es una práctica que promueve en el docente la autocrítica y el desarrollo personal, ambos encaminados hacia la reflexión y formación continuas”* (como se citó en de Diego y Rueda, 2012, p. 63). Particularmente cada profesor la realiza como *“un asunto de compromiso personal”* (GD 1. E 3. Isa, 2021) y que no es precisamente las formas que delega lo institucional. No hay un formato establecido, si no un proceso de escucha constante a los estudiantes (sea en la coevaluación, heteroevaluación, protocolos, en la práctica) como lo señala el profesor Ospina *“los estudiantes plantean en los grupos”* sus requerimientos y *“eso me ha llevado a pensar y me apuesto a organizar de otra forma la dinámica y la estructura didáctica de las sesiones”* (N, Ospina, 2021). A partir de eso que dice el estudiante, el profesor indaga sobre aquellas modificaciones, fortalecimiento o puntos de vista que no había contemplado y puede posibilitar cambios en su práctica docente.

Para concluir esta categoría se puede decir que se dio respuesta a esa forma en la que se evalúa a los profesores en la Universidad de Antioquia y la Facultad de Educación desde lo estipulado en la normativa, lo que realiza uno de los actores encargados, el formato que diligencian los estudiantes y las prácticas que adoptan desde su particularidad para fortalecer su labor docente.

¿Cómo se articula la evaluación a profesores con el Desarrollo Profesional?

Esta investigación pretendió que tanto la teoría como la metodología estuvieran enfocadas a visibilizar esa articulación de la evaluación que se les realiza a los profesores con el desarrollo profesional de cada participante, por tal motivo se pretende dar respuesta a esta pregunta a través de la teoría y los resultados que arrojaron los instrumentos utilizados.

Para empezar se realizó la indagación sobre los ideales que se tienen de los conceptos evaluación a profesores y desarrollo profesional con el objetivo de conocer las perspectivas de los profesores; luego se articuló a manera de pregunta por la forma en la que se es visible esa articulación en la Facultad de Educación, obteniendo respuestas que giran en torno a entrever que desde esa evaluación institucional hace falta una estructura consistente, ya que hay tensiones y cuestiones que faltan por fortalecer, porque como lo señala el profesor Montoya *“considero que no habría, como lo dice la misma pregunta un vínculo entre la evaluación y el desarrollo profesional, porque si no hay un diálogo, comprensión, reflexiones y posibilidad de mejora, no hay nada”* (GD 1. E 2. Montoya, 2021); cabe resaltar que esta idea se fortalece al momento de pretender conocer esos procesos que se realizan con los resultados de la evaluación y percibir que no son constantes, precisos y armonizados.

Por tal motivo, se hace necesario esta investigación, ya que desde esas perspectivas de los profesores con los cuales se pudo dialogar surgieron algunos ideales sobre cada concepto, propuestas de diferentes estrategias e instrumentos que desde su experiencia y postura van a aportar a una evaluación en miras a la formación; para esto es necesario comenzar con el posicionamiento del profesor universitario, continuando con una armonización en los procesos que implique un inicio, un durante, la parte final y la estrategia de mejoramiento, lo cual sería posible si hay unas orientaciones base (con revisiones periódicas), que sean el lineamiento a seguir pretendiendo una constante en la evaluación a profesores de la Facultad de Educación.

El profesor universitario en su labor se le reconoce esa *“responsabilidad social, creo que cuando los docentes somos sujetos públicos sujetos de saber y de saber público somos responsables de algo fundamental para la sociedad que es la formación”* (GD 2. E 1. Saldarriaga, 2021), esta idea se refuerza con Dimaté, et al (2017) *“la profesión del educador se expresa la idoneidad de su condición de sujeto histórico, ético, político, social y cultural”* (p. 85); es decir, el profesor no es solo la persona que imparte un conocimiento, sino en el que confluyen una multiplicidad de factores que lo van constituyendo permanentemente.

Por ende *“el maestro es un sujeto en formación, toda la vida, el maestro debe estar estudiando, mejorando, transformándose, mirándose, identificándose, reflexionando sobre sí mismo toda la vida”* (GD 2. E 1. Ospina, 2021); desde esta perspectiva se evidencia la importancia de una evaluación que aporte a esta formación, la pregunta que se podría desglosar es ¿qué se entiende por este concepto (formación)?, por eso para esta investigación se retoma el análisis que realiza Imbernon (2011) donde lo señala *“como elemento revulsivo y de lucha de las mejoras sociales y laborales y como promotora de establecer nuevos modelos relacionales en la práctica de la formación y las relaciones laborales”* (p. 78), cabe resaltar que hay que tener especial cuidado con este concepto ya que depende del contexto, marco referencial y los sujetos se puede determinar un significado diferente.

Ahora bien, el ideal de la evaluación a profesores se determina como *“un proceso, es decir, no es una simple actividad, sino que es el conjunto de una serie de procedimientos que permiten recolectar información [...] y desde este uno establece juicio de valor”* (GD 1, E1. Montoya, 2021), que *“se basa y se nutre del diálogo, la discusión y la reflexión compartida de todos los que están implicados directa o indirectamente en la actividad evaluada”* (Santos, 1993;_como se citó en Dimate et al, 2017). En esta investigación se resalta la importancia de tener espacios de conversación en el proceso, como lo señala el profesor Saldarriaga *“la evaluación debe permitir producir, digamos, en un ejercicio de interlocución y diálogo [...] tendría que ser un espacio de formación de docentes [...]”* (GD 2. E 1. Saldarriaga, 2021) y *“una retroalimentación”* (GD 2. E 1. Aguilar, 2021) sobre aquellos resultados obtenidos.

En la interacción entre los sujetos se van generando diferentes perspectivas que en el diálogo constante se pueden ir conociendo para evidenciar desde allí aquellos elementos sobre los que hay que detener la mirada, por esto los profesores valoran mucho que, al terminar el curso asignado en el semestre académico, se realice una evaluación por parte de los estudiantes, adicional a la que hace la Facultad, la cual es elaborada por ellos mismos. Algunos utilizan rúbricas o una conversación sobre el cumplimiento de las expectativas y los propósitos de formación que se plantearon al inicio del semestre, en las que se puede resaltar o no, el proceso de enseñanza y a partir de éstas el profesor realiza una autoevaluación de su quehacer *“como una reflexión autocrítica”* (GD 1. E 1. Montoya, 2021) con el objetivo de generar un cambio, lo cual se evidenció en las narrativas de los profesores *“llevar a cabo un análisis detallado de los resultados de la evaluación y ver en esta, un punto de anclaje y una gran posibilitadora para emprender un*

mejoramiento continuo no sólo en lo profesional sino también en la vida misma” (N. Montoya, 2021).

Cabe resaltar que fueron decisiones que, por su experiencia, formación o interés particular realizan en sus prácticas. Los profesores también reconocen y problematizan el formato que diligencian los estudiantes y la evaluación de los jefes como esos instrumentos válidos, pero a partir de estos se habla sobre aquellas estrategias faltantes que podrían complementar el proceso de la evaluación a profesores en la Facultad, se ha hablado de una evaluación dialógica, la autoevaluación del profesor y la *“la perspectiva de otros como ampliamos la mirada sobre otros y sobre nosotros mismos a partir de los otros”* (GD 2. E 2. Aguilar, 2021), es decir, una evaluación entre pares, la cual *“debe tener una comisión, una motivación y una cultura de la evaluación, porque siempre estamos pensando que es un asunto de juzgamiento, [...] Tiene que ser un trabajo muy juicioso y con alguien comprometido con la evaluación”* (GD 1. E 1. Isa, 2021), ya que en el contexto de una Universidad puede llegar a ser una tensión por las dinámicas, la libertad de cátedra, los imaginarios sobre la evaluación y demás situaciones que pueden ser problemáticas para la implementación, lo cual no es ajeno para los profesores.

Estas estrategias traen consigo, no solo una implementación constante, sino una organización, vinculación y constancia en la realización de cada una, porque las mismas dinámicas de la universidad puede llegar a permitir que no se realice de una forma sistemática, lo cual tendría cortes en el proceso, por eso es crucial que se proponga un proyecto de acompañamiento, permanencia y mejoramiento de la evaluación a los profesores de la Facultad.

También se evidenció que los profesores han ido construyendo sus perspectivas del ideal de la evaluación a través desde sus experiencias, análisis y prácticas, las cuales deben ser escuchadas para también partir desde allí la implementación de estrategias, instrumentos y significados que conversan entre sí, pero como lo señala Pizarro y Gómez (2019)

La transformación de las concepciones sobre evaluación es un proceso lento y complejo que involucra muchos aspectos que generalmente permean inicialmente su discurso y más lentamente la práctica evaluativa. Lo anterior conlleva a que en muchas ocasiones se observe una falta de coherencia entre lo que se plantea para llevar a cabo, lo que se dice y lo que en últimas se hace. Esto se debe primordialmente al arraigo de concepciones tradicionales asociadas a la cultura, representaciones sociales, creencias y el contexto de las comunidades. Por ende, se hacen necesarios procesos de reflexión encaminados hacia la

comprensión de las propias concepciones y la manera de llegar a un cambio conceptual (p.13).

Desde la teoría se encuentran tensiones, críticas, imaginarios y demás que hablan sobre aquello que debería generar la evaluación y sobre los cuales Diego y Rueda (2012) (citado en Sierra, 2020. p.7) “identifican el aporte de tres instrumentos sobre evaluación docente: autoevaluación, autoanálisis y evaluación por pares académicos, a partir de los cuales se realiza un proceso de reflexión y aprendizaje sobre la labor de los docentes universitarios”; ósea es un proceso que consta de diferentes maneras de evaluar pero que conlleven a un fin último como lo es el mejoramiento.

Teniendo en cuenta estos ideales sobre el concepto de evaluación a docentes, se continua con las perspectivas entorno al concepto de desarrollo profesional en el cual se entretajan posturas desde la continuación de los estudios superiores, las experiencias de cada día las cuales aportan a la labor docente y una postura teórica que para esta investigación ha sido transversal.

Es importante señalar que en el diálogo con los profesores se trató el tema sobre lo que implica ser un profesor universitario y por ende lo que es necesario para ingresar o continuar, desde allí se planteó que todos aquellos títulos que se van obteniendo hacen parte de su formación profesional, como lo señala el profesor Montoya “*todas aquellas acciones y planes de formación a los cuales he accedido a partir de mi titulación como profesional de la educación*” (N, Montoya, 2021), pero también en este dialogo se reconoce que hay un elemento clave y es la importancia del sujeto educador que:

Está atravesado por todo lo que a él le pasa como persona, pero también que tiene una apuesta social y política con su profesión, en ese sentido el sujeto que entra aquí en este desarrollo profesional tiene que ser trabajado muchas veces (N, Saldarriaga, 2021).

Esta visión de un maestro en constate transformación es un reto para las instituciones, como lo señala el profesor Ospina ya que tendrán como compromiso crear, organizar o estipular “*programas que permitan unas actividades, unos procesos para ayudar a que este docente, pues continuamente este diríamos creciendo, por así decirlo, mejorando, mejorando como profesional y como persona*” (N, Ospina, 2021). Esta idea se complementa con la apropiación de cada profesor sobre sus procesos, los cuales va nutriendo en su práctica, ya que es un ser inacabado que en cada contexto conoce, aprende, reafirma y diseña nuevas maneras de enseñar.

Por lo tanto, ese desarrollo docente *“tiene que ver con los procesos, trayectos e incluso experiencias formativas, que permiten al profesor fortalecerse en tanto un profesional de la docencia”* (ES. Giraldo, 2021) idea que se amplía con Imbernon (2011)

La profesión docente se desarrolla por diversos factores: su salario, la demanda del mercado laboral, el clima laboral en los centros en donde se trabaja, la promoción dentro de la profesión, las estructuras jerárquicas, la carrera docente, etc., y, por supuesto, por la formación permanente que esa persona va realizando a lo largo de su vida profesional. Esta perspectiva es más global y parte de la hipótesis que el desarrollo profesional es un conjunto de factores que posibilitan o impiden que el profesorado avance en su vida profesional. (p. 76)

Es así, como los diferentes factores desde lo personal e institucional van influyendo en ese proceso que va en busca del mejoramiento, entonces si tanto en la evaluación y el desarrollo profesional visionan llegar a este mismo objetivo, es donde encontraría esa posible articulación, donde la evaluación a docentes *“contribuya a habitar mejor el rol que la universidad nos permite desempeñar”* (GD 1. E 2. Zapata, 2021), por esto el profesor Montoya es *“un convencido de que lo que no se evalúa, no mejora”* (GD 1. E 1. Montoya, 2021) y para que el mejoramiento sea permanente es necesario una estructura consecuente sobre los aportes de esa evaluación al desarrollo profesional.

Pero no se desconoce que el desarrollo profesional *“es un proceso complejo que debe enfocarse hacia distintos referentes, que pueden sintetizarse en dos: cambios actitudinales y cambios en la práctica docente”* (Tejedor, 2009, p. 87), es así como este autor también se acerca a desglosar aquellos aspectos que la institución deberá tener en cuenta para aportar al desarrollo del profesor a través de: la clarificación del perfil, el compromiso, individual y colectivo, la reflexión sobre la práctica, una dinámica colaborativa, innovación e investigación del quehacer docente; pero que talvez en diálogo con los profesores puedan surgir otros que afiance esta pretensión.

Como se ha mencionado anteriormente el profesor tiene una responsabilidad con los procesos de formación, en donde se vincula ese sujeto que está en constate transformación y donde surge la evaluación con un enfoque al desarrollo profesional para *“mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión”* (Imbernon, 2011, p. 77), esta idea trasciende más allá del aula de clase, en la que las creaciones y reflexiones puedan ser conjuntas o colaborativas como lo llaman los

profesores para *“si entre los mismos profesores dialogáramos, sería mucho mejor y aquí no es para para calificar o descalificar a nadie no, aquí es en pro de la misma Facultad de los mismos programas, en general”* (GD 1. E 3. Jaramillo, 2021). Porque el sentido de pertenencia que los profesores tienen por la Facultad de Educación los hace pensar en que el cambio no es solo para los cursos, si no para la calidad tanto de los programas académicos, como de los aprendizajes y la enseñanza.

Para finalizar los conceptos tratados a lo largo de todo el análisis pareciera ser que la evaluación institucional no hace parte sustancial del desarrollo profesional, ya que ha sido una práctica cuantitativa, confusa, efímera, impersonal y desactualizada; porque parte desde el acuerdo 111 del año 1997 el cual todavía es vigente, pero la universidad y facultad ha cambiado en todos estos años, por ende la evaluación también debería reformarse acorde a las dinámicas, sujetos y prácticas que se imparte en la educación superior. De igual modo, hay un asunto que está presente y es como lo señala el profesor Jaramillo *“una gran pregunta que se tiene que hacer es ¿desde las directivas de la facultad, que pasa con la evaluación?”* (GD 1. E 3. Jaramillo, 2021), ya que al parecer es una evaluación individual, la cual no se evidencia una trascendencia a lo colectivo e institucional

Consideraciones finales

Se determinó finalizar este proyecto de investigación con los elementos que surgieron desde las acciones de la dirección del pregrado en Pedagogía, el incentivar a continuar con el diálogo sobre la evaluación enfocada al desarrollo profesional, ya que desde los profesores se generaron algunas premisas sobre este tema y mencionar la importancia de una armonización evaluativa con el fin de propender a una cultura evaluativa en la Facultad de Educación.

Este proyecto de investigación fue una oportunidad para conocer las prácticas evaluativas a docentes y cómo éstas se relacionan con sus concepciones sobre evaluación; también determinó las nociones y perspectivas que tienen los profesores sobre la evaluación, en relación con su finalidad en el campo educativo, desde su quehacer y se evidenció cómo interpretan la evaluación que realizan estudiantes y directivos, como aporte al desarrollo profesional.

Se desarrolló desde un paradigma cualitativo con un enfoque de estudio de caso colectivo en el que participaron algunos profesores que hacen o hicieron parte del pregrado en Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, a través de una metodología que se instauró en dos momentos: grupos de discusión en el que se abordaron la temática principal del proyecto y las narrativas sobre las experiencias de cada profesor. Por último, para conocer la estructura de la evaluación se realizaron entrevistas semiestructuradas a dos profesoras que hacen parte de los directivos académicos.

En el desarrollo de esta investigación cada profesor aportó elementos fundamentales los cuales fueron detallados en el apartado de análisis y resultados, pero en esta sección se comenzará por mencionará otras de las acciones que particularmente la directora del programa académico realizó con los profesores del pregrado en Pedagogía, donde se hicieron reuniones al inicio y final del semestre para “*instalar las actividades y al final, como nos fue, una forma de memoria*” y también “*eventos académicos con efectos de formación al mismo equipo docente*” (ES. Giraldo, p. 2021), todo esto con el objetivo de brindar con claridad aquellos elementos que el profesor debe cumplir y la apropiación sobre la temática del pregrado, lo cual posibilitaría tener unas bases desde las cuales se puede valorar a ese profesor; sin que implique una evaluación de forma estricta, ya que no hace parte de una exigencia institucional, ni como estrategia de mejoramiento, porque de esto se encargaría la jefatura del departamento.

Aunque no se desconoce que desde la Unidad de Evaluación de la Facultad de Educación se ha trabajado entorno a estas cuestiones con el objetivo de ir consolidando una cultura evaluativa;

lo cual es preciso y trascendental para la generación de posibles cambios o propuestas de las acciones en la evaluación en miras al fortalecimiento de esta.

Desde una mirada panorámica a la evaluación a profesores que actualmente se realiza, se pudo evidenciar que hay una desarticulación de los procesos, lo cual dificulta un aprovechamiento fructífero de los resultados finales; al igual que las estrategias de mejoramiento que no se develaron en esta investigación, ya que todo culmina en la calificación final y los procesos de cada vinculación. Por ende, no se encuentra esa articulación con el desarrollo profesional, porque estas evaluaciones no son parte del mejoramiento del profesor, lo cual se expuso en los análisis y resultados de este proyecto.

Pero cabe resaltar que cada profesor ha considerado desde sus experiencias particulares la opción de la autoevaluación y las perspectivas de los estudiantes al finalizar los semestres, desde donde buscan generar cambios, adaptaciones y aciertos a las propuestas académicas de cada curso; dado que reconocen la diversidad de los estudiantes y las formas en la que se puede dar la formación. Es aquí donde evidencian una articulación con su desarrollo profesional, porque desde la experiencia aporta a ese mejoramiento que trasciende desde una reflexión a su vida personal y profesional.

En diálogo con los profesores se propuso una creación conjunta sobre las finalidades, las estrategias y los instrumentos que desde sus perspectivas se puede delimitar para la evaluación que le realizan en miras a la articulación con su desarrollo profesional, a continuación, se dará respuesta a las preguntas orientadoras agrupando los dos grupos de discusión en una sola definición, las cuales brindan algunas premisas enfocadas en la Facultad de Educación.

Se comenzó por preguntar sobre las finalidades de la evaluación a profesores, en la que se obtuvo como respuesta:

Conocer, comprender y retroalimentar los procesos implicados en el ejercicio del docente universitario; enfocado en una evaluación formativa, colectiva (entre pares y estudiante) y dialógica en la que se identifiquen fortalezas, debilidades, y oportunidades para mejorar los procesos, pensando no solo en el desempeño del docente, sino también en la forma en la que se proyectan y se planean los cursos. (profesores participantes, 2021)

Todo esto, en busca de posibilitar verdaderos aprendizajes y “a la visualización de aquello sobre lo que requerimos desarrollar fortalezas desde espacios de formación continua, posgrado, actualización o cualificación permanente” (GD 1. E 3. Zapata, 2021).

La segunda pregunta que se planteó giraba en torno a esas estrategias necesarias para cumplir con las finalidades previamente descritas, las cuales son:

A través de las modalidades de la evaluación: autoevaluación, coevaluación y evaluación entre pares; enlazado a estas la delimitación de espacios para conversar y orientar los procesos académicos, que pueden ser desde talleres creativos sobre las formas de evaluar y autoevaluarse en donde los resultados sean unos insumos para nutrir el proceso evaluativo. (profesores participantes, 2021)

Es decir, se reconoció que hay formas diferentes de evaluar, pero que es importante desencadenar encuentros que puedan fortalecer la implementación y significado de cada una, lo cual implicaría un conocimiento concreto que visualiza una apropiación de los profesores, directivos y estudiantes para llegar al mejoramiento y posteriormente al desarrollo profesional.

Por último, se preguntó sobre los instrumentos que serían esenciales en esta evaluación y principalmente se mencionó que deberían estar a cargo personas que sean los gestores de

Recursos, equipos, saberes y prácticas para que posibilite unos procesos de monitoreo y acompañamiento de la evaluación. Por otro lado, el uso de instrumento “rubricas y portafolios” (teniendo especial cuidado con estas, ya que tienen algunas tensiones), encuentro entre pares al final o transcurso del semestre y el uso de las tecnologías de la información y comunicaciones. Finalmente, contar con una herramienta que permita visualizar la trazabilidad de los resultados de los profesores en los diferentes semestres, cursos y grupos. (profesores participantes, 2021)

Hay varios elementos que enfatizan los profesores y son diferentes a lo que ya se está establecido institucionalmente como: procesos de acompañamiento a su labor; el uso de las tecnologías, las cuales tienen a favor una variedad de herramientas que pueden ayudar a fortalecer el proceso de la evaluación, desde allí se puede realizar esa trazabilidad de las diferentes evaluaciones que obtienen. Esto, para pretender un mejoramiento constante, armonizado y concreto que haga parte del desarrollo profesional de los docentes.

Los profesores con su papel en la educación están permeados por diferentes situaciones que van consolidando su experiencia y por la cual van cambiando o reestructurando su quehacer para hacer de sus clases un momento de formación, en la que no solo aprenden los estudiantes, sino también ellos en torno a las dinámicas que suceden y en las cuales hay sujetos que tienen algo por decir; esto parte del reconocimiento de un profesor en constante configuración la cual no es fácil,

ya que implica momentos de reflexión en la que se evidencie todo aquello que se dio en el aula, por esto, es necesario que se continúe preguntando por el desarrollo profesional de los docentes en la universidad, para dar cuenta del papel que tiene la evaluación tanto institucional, como las prácticas propias que han permitido cambios. Para luego continuar con propuestas desde la política pública desde la universidad para fortalecer (o cambiar) lo establecido, ya que se evidenció una desactualización en materia evaluativa.

Por otro lado, crear acciones a largo plazo con los profesores de la Facultad de Educación que este permeado de diferentes encuentros en los que se comience a entablar diálogos sobre la evaluación como oportunidad para el desarrollo profesional y desde allí generar propuestas para una posible armonización de los procesos evaluativos. Esta consolidación puede ser beneficiosa para las clases, los programas académicos, la formación, la facultad y la universidad porque es una posibilidad de mejoramiento constante, para verse reflejado en la calidad de la educación superior.

Finalmente, este proyecto realizó un análisis a cerca de las comprensiones que tienen algunos profesores de la Facultad de Educación sobre la evaluación que se les realiza, con lo que se evidencian algunos de los aportes que trae consigo este proceso y la contribución a su desarrollo profesional, dando respuesta a la pregunta de investigación que se planteó al inicio del proyecto, con la cual se valoró sus voces y experiencias.

Referencias

- Aguirre, R. (2012). Pensamiento narrativo y educación. *Educere* 16 (53), 83-92.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538010>
- Alliaud, A. (2018). El desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica. *Práxis Educativa*, 13(2), 278-293.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89457516002>
- Alvarez, M. F. (s.f). ¿Qué hay que evaluar de los docentes? CIDE
http://www.eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/H_Reursos/h_1_Psicol_Educacion/h_1.4.Eval_desemp_docente/1.4.Que_evaluar_de_los_docentes.pdf
- Arbesù, G. M. (2004). Evaluación de la docencia Universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 9 (23), 863 - 890
<http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v09/n023/pdf/rmiev09n23scB02n03es.pdf>
- Arias, D y Torres, E. (2014). La estrechez de la excelencia docente en las políticas educativas: ¿ser bueno es estar bien evaluado?. *Revista Colombiana de Educación*, (67), 47-65.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413638647008>
- Barbour, R. (2007). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Morata.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5427777.pdf>
- Carballo, R. F. (2001). La entrevista en la investigación cualitativa. *Revista pensamiento actual*. 2(3). <https://entremetodos.files.wordpress.com/2021/01/fernandez-2001-entrevista-en-la-investigacion-cualitativa.pdf>
- Carvajal, S., Castro, A., Morales, M. y Villamil, M. (2010). La evaluación docente al servicio del desarrollo profesional. *Actualidades Pedagógicas*, 56(1), 122-131.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1048&context=ap>
- Cisterna, C. F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigaciones cualitativas. *Theoria*, 14 (1). 61-71
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>

- Colombia. República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2007). Decreto 3782 de 2007: por el cual se reglamente la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes que se rigen por el Decreto-ley 1278 de 2002.
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-135430.html>
- Colombia. Universidad de Antioquia. (1997). Acuerdo Académico (111): *por el cual se reglamenta el proceso de evaluación profesoral*.
http://avido.udea.edu.co/autoevaluacion/documentos/vicedoce/acuerdo_academico_0111_agosto_19_de_1997.pdf
- Colombia. Universidad de Antioquia. Consejo Superior Universitario. (2003). *Acuerdo Superior (253): por el cual se expide el estatuto del profesor de cátedra y ocasional*.
http://avido.udea.edu.co/autoevaluacion/documentos/vicedoce/acuerdo_superior_253_de_febrero_18_de_2003.pdf
- Colombia. Universidad de Antioquia. Consejo de Facultad de Educación. (2020). *Resolución del consejo de Facultad (2525) de 2020: por el medio de la cual se define los criterios para el proceso de evaluación del Desempeño Profesoral y del Desempeño Destacado de Docencia y Extensión de los docentes de planta para el año 2019*.
- De Diego, C. M y Rueda, B. 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.
<https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys3.2.2012.04>
- Denzin, K. N y Lincoln, S. Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa. Volumen II*. Editorial Gedisa.
- Dimaté, C., Tapiero, O., González, C., Rodríguez, R. y Arcila, M. (2017). La evaluación del desempeño docente. *Revista Folios*, 46, 83-95.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3459/345951474007>
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.
- González, M. L. (1993). Un acercamiento metodológico a la investigación cualitativa. *Revista Electrónica Sinética* (3), pp. 1-12.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99825983002>
- Imbernon, F. y Canto, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Revista Electrónica Sinética*, (41), 1-12.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=998/99828325009>

Imbernon, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86.

<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/343>

Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.

Muñoz, M. (s.f). Estudios de caso en la investigación cualitativa. División de Estudios de Posgrado. Universidad Autónoma de Nuevo León.

https://psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf

Navarro R. M, González, R. V, Morfín, Otero. M y Telles, Contreras. M.C (2008). La narrativa como herramienta de investigación organizacional: su incorporación en el multitrait multimethod approach. *Universidad pedagógica de Durango* (9), 6-12.

https://www.researchgate.net/publication/28233421_La_narrativa_como_herramienta_de_investigacion_organizacional_su_incorporacion_en_el_multitrait_multimethod_approach

Ochoa, L. y Moya, C. (2019). La evaluación docente universitaria: retos y posibilidades. *Folios*, (49).

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345962834003>

Olivero, M. J., Bravo, V. C. y Silva, S.S. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA), *Folios* (44), 77-91.

<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a05.pdf>

Pizarro, G. E y Gómez, M. S. (2019). Concepciones docentes sobre evaluación: de los lineamientos, el discurso y la práctica, *Praxis & Saber*, 10(22).

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477259302011>

Roa, K. (2017). La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno. *Educación y Educadores*, 20(1), 41-61.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83449754003>

Rodríguez, S. C; Lorenzo, Q. O y Herrera, T. L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XV (2), 133-154.

- <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>
- Rueda, B. M. (2018). Los retos de la evaluación docente en la Universidad. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 48(1), 171-192.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6424817>
- Saavedra, L y Saacedra, S. (2014). El sentido pedagógico de la evaluación del profesorado. *Sophia*, 10(1), 24-38.
- <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413734078003>
- Sierra, G. (2020). Sistema integral de evaluación y seguimiento de la práctica docente en la educación superior: estudio de caso en Colombia. *Logos Ciencia & Tecnología*, 12(1).
- <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517762281013>
- Simons, H (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Sparkes, A y Devís, J. (s.f). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte.
- http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/cuerpo_ciudad/investigacion_narrativa.pdf
- Stake, R. E. (2010). *Capítulo primero: el caso único. Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tejedor, T. F. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 318-327.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4571151>
- Tejedor, T. F. (2009). Evaluación del profesorado universitario: enfoque metodológico y algunas aportaciones de la investigación. *Estudio sobre Educación*. 16, 79 – 102.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983724>
- Vásquez, R. F y Gabalán, C. J. (2012). La evaluación docente en posgrado: variables y factores influyentes. *Educ. Educ.*, 15 (3), 445-460.
- <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v15n3/v15n3a06.pdf>

Anexos

Anexo 1: Matriz de coherencia.

Anexo 2: Guía de preguntas para la entrevista semiestructurada.

Anexo 3: Consentimiento informado.

Anexo 4: Agenda grupos de discusión.