



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**La Autoevaluación como Eje Central  
de la Evaluación Profesoral.  
El caso de la UdeA.**

**Fanny Angulo Delgado (Investigadora Principal–Fac. Educación)**

**Leonor Angélica Galindo Cárdenas (Co-investigadora–Fac. Medicina)**

**Bibiana María Cuervo Montoya (Co-investigadora–Fac. Educación)**

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Facultad de Medicina

Medellín. Colombia – 30 de noviembre de 2020



**La Autoevaluación como Eje Central de la Evaluación Profesoral.  
El caso de la UdeA.**

Fanny Angulo Delgado (Investigadora Principal–Fac. Educación)  
Leonor Angélica Galindo Cárdenas (Co-investigadora–Fac. Medicina)  
Bibiana María Cuervo Montoya (Co-investigadora–Fac. Educación)

Informe de investigación presentado como requisito parcial en la Convocatoria  
Evaluación Profesoral, 2020 de la Vicerrectoría de Docencia



Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Facultad de Medicina

Medellín, Colombia

30 de noviembre de 2020

**Tabla de contenidos**

1. Resumen..... 5

2. Antecedentes ..... 5

    2.1. Relación entre Autoevaluación y otros tipos de Evaluación Profesoral en la Educación Superior ..... 7

    2.2. Relación entre Autoevaluación y Autorregulación en profesores universitarios..... 9

    2.3. Instrumentos para la Autoevaluación del Profesorado Universitario ..... 10

    2.4. Buenas Prácticas Autoevaluativas de los Profesores Universitarios ..... 12

3. Planteamiento del Problema ..... 14

4. Objetivos ..... 15

    4.1. General ..... 15

    4.2. Específicos ..... 15

5. Referentes Conceptuales ..... 16

    5.1. Hacia la Comprensión de ‘Buenas Prácticas’ de Evaluación del Desempeño Profesoral ..... 16

    5.2. De las Buenas Prácticas de Autoevaluación del Desempeño Profesoral ..... 20

        5.2.1. La Evaluación del Profesor/a Universitario/a ..... 21

        5.2.2. La Autoevaluación como Medio de Autoconocimiento ..... 23

        5.2.3. Autoevaluación del Profesor y Autorregulación..... 25

        5.2.4. Autoevaluación Consciente y Responsable ..... 27

        5.2.5. Resultados de Mejora con la Autoevaluación..... 29

        5.2.6. Los Principios Éticos y su Relación con el Proceso de Autoevaluación Responsable del Desempeño Profesoral ..... 31

6. Metodología ..... 32

    6.1. Caracterización de la Muestra de la Investigación ..... 33

6.2. Fuentes e Instrumentos .....	34
6.3. Consideraciones Éticas .....	36
7. Resultados .....	37
7.1. Los Profesores de la UdeA ¿Tienen ‘Buenas Prácticas Autoevaluativas’? .....	37
7.2. Características de las Prácticas Autoevaluativas del Profesorado en las Entrevistas .....	45
7.2.1. Representaciones Sobre la Evaluación .....	45
7.2.2. Papel de la Coevaluación y la Heteroevaluación .....	47
7.2.3. Fuentes e Instrumentos de Evaluación del Desempeño .....	48
7.2.4. Propósito de la Autoevaluación .....	52
7.2.5. Concepción de Sí Mismo como Profesor.....	54
7.2.6. Oportunidades de Mejora.....	55
7.2.7. ¿Qué Reduce el Efecto de la Heteroevaluación Sobre la Autoevaluación?....	57
8. Discusión de los Resultados y Conclusiones .....	60
9. Recomendaciones para la Vicerrectoría de Docencia a Fin de Consolidar un Sistema de Evaluación Profesoral .....	61
9.1. Recomendación 1 .....	62
9.2. Recomendación 2.....	62
9.3. Recomendación 3.....	64
9.4. Recomendación 4.....	64
9.5. Recomendación 5.....	65
10. Referencias.....	65

## 1. Resumen

La evaluación profesoral genera inquietud y desconfianza cuando se centra exclusivamente en la heteroevaluación. Sin embargo, una autoevaluación responsable y consiente que conduce a la autorregulación parece reducir este efecto. ¿Qué características tienen las prácticas autoevaluativas de profesores que hacen evaluaciones responsables y conscientes? Se buscó sistematizar las prácticas autoevaluativas de profesores de planta, reconocidos por su carácter crítico y reflexivo. Se trata de una sistematización de experiencias con una muestra por conveniencia de 16 profesores de Ingeniería, Medicina y Educación, de los cuales cuatro eran jefes de departamento. Para la recolección de información se aplicaron entrevistas semiestructuradas, se analizaron informes de evaluación de 2018 y 2019, así como la reglamentación institucional sobre evaluación del desempeño profesoral. Para los análisis se usó Atlas Ti mediante categorías establecidas (Buenas Prácticas Autoevaluativas; Cualidades y características de la autoevaluación; Representaciones sobre la evaluación; Papel de la coevaluación y la heteroevaluación; Fuentes e instrumentos de evaluación del desempeño y, Propósito de la autoevaluación) y otras emergentes (Concepción de profesor y Oportunidades de mejora). Los resultados muestran que la autoevaluación no está definida como tal desde las normas universitarias pero sí hay alusiones a sus implicaciones para el desarrollo profesional. Tampoco hace parte de la cultura universitaria, es decir, no hay buenas prácticas en sentido estricto, sino indicios de experiencias exitosas que los profesores aplican y refinan cada año porque les satisfacen emocionalmente los resultados de su trabajo. La inquietud de la heteroevaluación sí se reduce con una autoevaluación respaldada en evidencias. Sin embargo, la autoevaluación auténtica implica la toma de consciencia sobre cómo ven los otros el desempeño del profesor (colegas, estudiantes, administrativos, externos) y abarca dimensiones cognitivas, emocionales y axiológicas fuertemente enlazadas con la autoestima del profesor.

*Palabras clave:* educación superior, profesor, autoevaluación, heteroevaluación

## 2. Antecedentes

La revisión de la literatura se realizó mediante una selección de bases de datos atendiendo a los criterios de representatividad y pertinencia. Se identificaron descriptores que favorecieron la búsqueda de información relacionada con la evaluación del desempeño docente, la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación, la educación superior y la evaluación de

la docencia. El siguiente paso fue seleccionar aquellas investigaciones que cumplieran los criterios asociados con la ventana de búsqueda 2010-2020, idiomas: inglés y español; y la delimitación de estudios desarrollados en Instituciones de Educación Superior. Para la organización de la información se diseñaron dos fichas técnicas: la primera reúne los datos básicos de cada documento, y en la segunda, se recopilaron aspectos de análisis de contenido frente a preguntas de la investigación, metodología utilizada, objetivos, principales hallazgos y conclusiones.

En los últimos diez años ha habido una creciente preocupación por la investigación sobre la evaluación del profesor universitario y el papel de la autoevaluación en ella, en aras de mejorar la calidad educativa en las instituciones de educación superior. Los intervalos de 2010 - 2015 y 2016 - 2020 son similares en cuanto a la cantidad de documentos producidos sobre el tema. Sin embargo, en los años 2014 y 2018 se evidenció un mismo porcentaje (16,2%) que fue superior a los demás, lo cual podría estar relacionado con las dinámicas de los sistemas de acreditación de programas académicos y de instituciones. En efecto, una de las variables que se analiza en tales modelos evaluativos, se refiere a la evaluación de los profesores universitarios.

Redalyc fue la base que arrojó la mayor cantidad de documentos indexados, seguida de OPAC de la Universidad de Antioquia. De los 37 artículos revisados, solo 4 fueron en inglés (10,2%), los demás fueron en español (89,2%). La razón parece estar asociada a que el interés por el tema en Iberoamérica es mayor que en otras latitudes, dado que más del 72% de los textos referenciados proceden de estudios realizados en México, Colombia, España y Cuba, países en los que se viene observando un marcado interés por mejorar la calidad educativa de las instituciones de educación superior, en tanto depende en buena medida del profesorado.

La búsqueda arrojó una relación explícita entre autoevaluación y docencia. Las demás funciones misionales –investigación, extensión, gestión académico-administrativa-, no se destacaron, quizá porque esas dimensiones de las labores profesoraes se pueden observar a través de productos como patentes, artículos y libros.

El 40,5% de las investigaciones tenidas en cuenta, no especificaban el carácter de la institución de educación superior donde fueron realizadas. En los artículos en los cuales estas sí fueron mencionadas, se puede evidenciar que el 35,1% de los estudios tuvieron lugar en instituciones públicas, el 13,5% en instituciones privadas y el 10,8% acogió datos de instituciones tanto públicas como privadas. La metodología de la mayoría de investigaciones fue

cualitativa (62,2%). Las investigaciones cuantitativas (16,2%) con frecuencia son aquellas que diseñan y/o aplican cuestionarios o escalas para la autoevaluación, principalmente de la docencia. La mayoría de las que no determinan su metodología, utilizaban un enfoque metodológico mixto (13,5%), pero no lo hacen explícito. El resto de estas (8,1%) son revisiones de literatura que no especifican algún enfoque en particular.

A continuación se presentan las tendencias que se hallaron frente a las relaciones entre los conceptos clave para esta investigación.

### **2.1. Relación entre Autoevaluación y otros tipos de Evaluación Profesoral en la Educación Superior**

En la investigación de Medina et al. (2010) titulada “Evaluación de las competencias docentes”, los autores buscan llevar a cabo procesos evaluativos que garanticen el desarrollo de los profesores, y la toma de consciencia del sentido transformador que la evaluación tiene como práctica y cultura reflexivo - transformadora, mediante la integración de la autoevaluación, la evaluación por pares y la heteroevaluación. Estos autores proponen el diseño de una evaluación de las competencias docentes, mediante la aplicación de métodos cualitativos y cuantitativos porque conciben la tarea autoevaluadora como formativa. Igualmente, mencionan que la autoevaluación demanda compromiso con la competencia evaluada y tiene proyección en la calidad de la formación. Por tal motivo, la autoevaluación como las demás modalidades evaluativas, requiere referentes y criterios que faciliten la estimación y el dominio de las competencias evaluadas.

En su artículo “La apuesta por una evaluación cada vez más integral”, Macchi (2011) presenta un sistema de información e instrumento informático para la evaluación de profesores de pregrado de la Universidad Santo Tomás de Tunja, que posibilite el inicio integral de nuevos procesos de evaluación. Macchi observó que la evaluación muchas veces no supera la descripción de la actividad docente, tiene un carácter punitivo y menciona que la evaluación solo tendrá sentido en tanto sea cualitativa, esté pensada desde un proceso permanente de cualificación e integre la coevaluación, la heteroevaluación y la autoevaluación.

En esta misma línea, Peñalva y Arbesú (2014) publicaron el artículo: “Construcción de un portafolio docente analizada desde la perspectiva de la gestión del conocimiento y el aprendizaje colectivo”. Las autoras refieren que los profesores participaron activamente en la

construcción del portafolio para la evaluación de su desempeño, con actividades que implicaron la reflexión, la autoevaluación y el trabajo colaborativo. Posteriormente, se autoevaluaron y coevaluaron entre sí, con lo cual, pudieron ser conscientes de sus propios logros en los procesos de enseñanza - aprendizaje y las fallas en su quehacer docente. Todo esto los llevó, mediante la reflexión colectiva, a pensar en alternativas para mejorar y cumplir con los objetivos de la institución. Esta investigación es un ejemplo de cómo el uso de la autoevaluación y de la coevaluación conjuntamente, permite mejorar la calidad educativa.

En relación con esto, la investigación de López et al. (2016) titulada “Fiabilidad y validez de los cuestionarios utilizados para evaluar por competencias el desempeño de los docentes de educación superior”, demostró que gracias al uso de la hetero y la autoevaluación, se hace posible evaluar por competencias y no solo por funciones del desempeño docente, lo cual facilita el tránsito de una evaluación sumativa a una formativa y promueve la estructuración, el desarrollo y el seguimiento de los planes de mejora.

Gómez y Valdés, en su artículo “The evaluation of teacher performance in higher education” (2019), realizan una revisión crítica de la forma en la que se evalúa el desempeño de los docentes universitarios. Proponen que tenga criterios e indicadores claros y se realice por medio de tres procesos que son la autoevaluación, la heteroevaluación, y la coevaluación en tanto son complementarias.

Finalmente, la investigación de Hernández-Maldonado y Rojas-Guevara (2019), sobre “La práctica docente y su evaluación: estrategia para la mejora continua en los procesos de acreditación en alta calidad”, analiza la evaluación docente y su aporte a la calidad educativa, mediante el rediseño de los instrumentos de evaluación, que incluyen heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación del profesor.

Se puede concluir entonces que la relación de la autoevaluación con las demás modalidades y procesos evaluativos como la heteroevaluación y la coevaluación, se hace evidente en tanto la conjugación de los tres permite que la evaluación sea formativa, integral, se realice desde diferentes perspectivas e involucre a todos los actores, como profesores, directivos y estudiantes. Sin embargo, el mejoramiento de la calidad educativa tiende a centrarse en la docencia. Hay que aclarar también que cada una de las anteriores modalidades de evaluación tienen criterios y referentes que ayudan a que la misma sea lo más objetiva posible y se salga de su función sumativa y punitiva para llegar a ser formativa. Queda entonces pendiente el paso de



la evaluación de la docencia del profesorado universitario, hacia una evaluación que abarque su desempeño en las diferentes labores que realiza (investigación, extensión, administración) y que incorpore todas las dimensiones, especialmente la humana, para que realmente sea integral y formadora, en consonancia con la misión institucional y/o con sus principios estatutarios.

## **2.2. Relación entre Autoevaluación y Autorregulación en profesores universitarios**

Fardella (2012), en su investigación “Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile” hace una crítica a las nuevas regulaciones de la actividad docente por parte del sistema educativo, que siguiendo las lógicas del mercado, promueve valores como la competencia entre el sector público y el privado, y relaciones tipo empleado/cliente entre profesores y el resto de comunidad académica. Desde esta visión, la regulación del trabajo docente se centra únicamente en evaluar el desempeño profesional, dejando de lado diversos aspectos esenciales. La regulación docente tendría que ayudar al profesor a posicionarse de forma crítica respecto a su propia labor; es decir, autorregularla y autoevaluarla. Carvajal (2015) sostiene que es indispensable que la cultura evaluativa esté permeada por valores como la transparencia, honestidad, y espíritu crítico; que permitan al profesor universitario, en su autonomía, gestar de manera reflexiva procesos tanto autoevaluativos como autorregulativos exitosos.

Panadero (2011), en su tesis doctoral “Ayudas instruccionales a la autoevaluación y la autorregulación: Evaluación de eficacia de guiones de autoevaluación frente a la de las rúbricas”, plantea que depende de cada individuo poseer capacidades autorregulatorias, lo que puede dar luces acerca de lo que motiva a los profesores universitarios a autorregularse. Esta motivación está ligada principalmente a la anticipación de una recompensa, las autoexpectativas y la necesidad de sentirse competente.

Cruz (2007), en su tesis doctoral explica la estrecha relación entre autorregulación (principios de actuación, conocimiento, valores y desarrollo como docentes) con la autoevaluación (las prácticas evaluativas de dichos principios, que apuntan a su vez al mejoramiento frente a los mismos). La aplicación de diversos instrumentos autoevaluativos a profesores universitarios, señalan que una buena autoevaluación fomenta la reflexión sobre la práctica docente en su integralidad.

Podríamos decir así, que la relación entre autorregulación y autoevaluación es bidireccional: si se realizan las prácticas adecuadas, partiendo de cualquiera de las dos se llega a la otra (Panadero, 2011). La idea de la bidireccionalidad de dichos procesos, se hace explícita también en la investigación realizada por Medina y Rigo (2020), llamada “Procesos autoevaluativos entre docentes universitarios: aproximación mediante casos en el contexto de una institución privada”. Estos autores encontraron que los motivos principales para que los maestros se autoevalúen tienen que ver con el logro de objetivos personales, corrección de sus prácticas educativas, y su compromiso con el alumnado y la calidad de su enseñanza; además demuestra que los resultados de la autoevaluación tienen repercusiones en la toma de conciencia por parte de los docentes en cuanto a sus aciertos y errores; permitiéndoles así reflexionar y tomar acciones para el mejoramiento.

### **2.3. Instrumentos para la Autoevaluación del Profesorado Universitario**

Para asegurarse que la autoevaluación logre cumplir la función de promover procesos reflexivos y aportar al desarrollo personal y profesional del profesor universitario, es imperativo el uso de estrategias o instrumentos que les faciliten la tarea de concretar su experiencia abstracta, así como la formulación de criterios que permitan una mejor valoración del proceso de autoevaluación.

La mayoría de investigaciones sobre evaluación docente hacen énfasis en una combinación de instrumentos para la autoevaluación y heteroevaluación (por parte de directivos) y, en menor medida, en el uso de instrumentos para evaluación por pares y estudiantes. Sin embargo, Salazar (2008, citado por Montoya et al., 2014) refiere que en muchas ocasiones el proceso evaluativo se reduce a la aplicación de cuestionarios de opinión estudiantil.

La autograbación en audio y video de la práctica docente en el aula, la aplicación de cuestionarios que valoren la práctica docente con otros miembros de la comunidad educativa, los registros de observación de las clases, la recolección y revisión de evidencias de trabajos afines con la práctica docente y la elaboración de portafolios, son algunas de las estrategias más frecuentemente utilizadas (Chesnut & Burley, 2015; Zabalza, 2009). Cruz (2007) complementa esta lista con herramientas como hojas de autoclasificación, informes elaborados por el propio profesor, materiales de autoestudio, modelaje; cuestionarios, entrevistas, comparación de estándares y sistemas híbridos, y concluye con que lo más común es encontrar combinaciones de

estrategias de autoevaluación y de revisión realizadas por colegas, lo que se conocería como sistemas híbridos.

El portafolios docente, es una técnica que ha adquirido un auge interesante. Con respecto al contenido que debería incluir, Seldin (1997, citado por Fernández et al., 2011) establece 6 elementos infaltables para todo portafolio, donde enfatiza la importancia de la integridad y la lucidez: 1) Responsabilidades docentes 2) Filosofía de enseñanza y de aprendizaje 3) Metodología de enseñanza 4) Esfuerzos por mejorar mi enseñanza 5) Resultados de mi práctica docente y 6) Balance y metas. Arbesú y Gutiérrez (2014) afirman que el portafolios es “una oportunidad de conformar una autoevaluación docente en un sentido crítico y propositivo, en aras de favorecer el desarrollo de una cultura de la evaluación de tipo formativa” (p. 108).

Con respecto al cuestionario como estrategia evaluativa del desempeño profesoral, Romero (2014) afirma que “dado que el desempeño docente es multidimensional, es necesario complementar el cuestionario con otro tipo de metodología que permita valorar holísticamente el actuar docente” (p. 1). Esta opinión es compartida por varios autores, pues como se había mencionado, el uso exclusivo de una estrategia no es bien vista a la luz de la evidencia que se tiene en este momento, como afirman Rueda y Torquemada (2004, citados por de Diego y Rueda, 2012).

Entre otras estrategias utilizadas, el autoinforme proporciona información de carácter cuantitativo y evidencias sobre las actividades docentes; y el autoanálisis incita al profesor a aportar reflexiones y valoraciones sobre la propia práctica docente, donde debería analizar su actividad para detectar puntos fuertes y débiles y realizar propuestas de mejora (Tejedor & Jornet, 2008). Algunos autores han explorado características que todas las estrategias efectivas deberían tener, desde diversos enfoques ideológicos, como Tobón (2017) lo propone desde la socioformación.

Para concluir, cabe resaltar que es fundamental disponer de herramientas de autoevaluación de la actividad docente, pues estas contribuyen de manera efectiva a contrastar otras estrategias de evaluación aplicadas (Díaz, 2016), ofreciendo así un complemento perfecto y necesario para el cumplimiento de los objetivos de la evaluación profesoral.

No obstante, en la literatura rastreada es evidente que la autoevaluación, la autorregulación y el desarrollo de instrumentos favorecen la evaluación de la función misional de la docencia, pero no aluden a la autoevaluación de las demás labores del profesorado en

educación superior. De ahí que el equipo de investigación en este proyecto, en consonancia con la orientación del mismo, optó por rastrear lo que se puede llamar ‘buenas prácticas autoevaluativas’. Estos son los hallazgos.

#### **2.4. Buenas Prácticas Autoevaluativas de los Profesores Universitarios**

En la investigación de Cruz (2007), se mencionan cuatro fases para realizar un proceso autoevaluativo: (1) la identificación del problema, es decir un deseo de cambio; (2) la obtención de información que le va a permitir al profesor reflexionar; (3) la reflexión e interpretación de la información recolectada, (4) los planes para la realización de cambios en la práctica y finalmente (5) la aplicación de las estrategias para mejorar el proceso de enseñanza. Además, las fases anteriormente mencionadas promueven la responsabilidad, mejoran el desarrollo profesional, se reconoce el cambio organizativo y autónomo, generan conciencia en debilidades y fortalezas, estimulan la interacción entre colegas y mejoran la motivación del profesorado.

Por otro lado, Tejedor y Jornet (2008), enuncian cuatro dimensiones para evaluar la actividad docente: planificación de la docencia; desarrollo de la docencia; resultados; y mejora e innovación, que coinciden con las fases tradicionalmente consideradas en los procesos de mejora continua.

Zambrano et al. (2005), agruparon tres dimensiones para evaluar la docencia: 1) la humana, social y ciudadana que identifica si el docente conoce y aplica los valores, derechos y deberes; 2) lo pedagógico asociado a las herramientas, estrategias y saberes disciplinares y 3) la disciplinar-profesional donde se reconoce el interés por asuntos investigativos, de actualización y dominio de temas en su campo disciplinar.

Nelson et al. (2016), señalaron la importancia que tiene la reflexión en el proceso formativo de los profesores, basados en que éste se debe realizar de manera regular y concluyeron que hay cuatro condiciones para su interiorización: 1) estimular la reflexión a través de diversas experiencias de aprendizaje; 2) valorar el contenido significativo en la reflexión; 3) exigir un proceso desafiante pero relevante para participar en la reflexión; y 4) promover la reflexión centrada en la identidad y la práctica profesional.

En concordancia con lo anterior, Larrivee (2010), hace referencia al proceso autorreflexivo y Rico-Reintsch (2019), realizó una serie de recomendaciones que se deben tener en cuenta en un proceso autoevaluativo, como involucrar a la institución y pares docentes para

alcanzar la integralidad y comprender los cambios que se pueden evidenciar en el estudiantado, asimismo, debe guardar coherencia con la misión, la visión, el modelo educativo y el contexto de la institución, también aclara que la autoevaluación es y será una herramienta clave para asumir los retos educativos del siglo XXI.

La autoevaluación es un proceso que debe tener unas garantías de éxito. A este respecto, Calatayud (2004), propone seis condiciones básicas:

1. **Mente abierta:** Es decir, dejar a un lado la predisposición, recibir de manera abierta las críticas constructivas y así estar disponibles a realizar cambios.
2. **Reconocimiento de su necesidad:** Tener la iniciativa de realizar una autoevaluación porque se tiene la necesidad o interés. Así se obtienen verdaderas garantías y promoción del desarrollo profesional.
3. **Formación básica en evaluación educativa y, en especial, en autoevaluación.** Es necesario comprender el significado de la autoevaluación, lo que se puede lograr con ella, así como la metodología, referentes y todo lo que pueda conllevar la realización de este proceso.
4. **Contar con la implicación de la participación de los estudiantes en los procesos de autoevaluación del docente.**
5. **Tiempo para poder reflexionar e iniciar procesos autoevaluativos:** Destinar tiempos y espacios de reflexión para que el profesor pueda sin ningún “stress” poder investigar sobre su propia práctica docente.
6. **Participación colegiada de todos los miembros que componen el Ciclo, Nivel, Departamento Didáctico, etc.** Esto permite que los docentes se cuestionen sobre lo que hacen, lo que buscan y lo que obtienen en su práctica docente.

Por otra parte, Polo-Vega (2013) propone una guía para realizar la evaluación docente bajo seis dimensiones, tres de ellas en el trabajo docente educativo y didáctico metodológico y la investigación, extensión y superación. Panadero (2011, basado en Goodrich, 1997), enuncia una serie de acciones para obtener una autoevaluación efectiva: La conciencia del valor de la autoevaluación, tener acceso a los criterios en los que se basa la evaluación, la especificidad de la tarea a evaluar, además también ofrecen unas instrucciones para fomentar la autoevaluación como el “modelado” de autoevaluación, la instrucción y asistencia directa para la

autoevaluación, la práctica, pistas que ayuden a saber cuándo es apropiado autoevaluarse, y finalmente las oportunidades para revisar y mejorar la tarea o la ejecución.

Saavedra y Saavedra (2014) hacen algunas recomendaciones para abordar la evaluación desde un sentido más pedagógico en el que la formación pedagógica se reconoce como estatuto profesional. Sugieren involucrar diferentes actores en la evaluación, como los estudiantes, los docentes y los directivos; no reducir la evaluación a formatos estandarizados, sino hacerlo de forma continua y a través de instrumentos que permitan la cualificación y considerar el trabajo en equipo y todas las exigencias y demandas que se le hacen a los profesores. En síntesis, esto implica un cambio en la cultura educativa.

Finalmente, Pacheco et al. (2018) sugieren que los profesores además de autoevaluarse, también se deben juzgar, porque son quienes pueden valorar su desempeño, proceso y resultado. Si bien esto potencia el cambio, éste proceso puede restar credibilidad y validez, por tanto, es importante que se ofrezca oportunidades formativas para que los profesores aprendan a precisar y formular criterios, así como desarrollar instrumentos que les permita una mejor comprensión del proceso de autoevaluación y mayor aproximación a la objetividad del mismo.

### **3. Planteamiento del Problema**

La Universidad de Antioquia cuenta con unas normas que se fundamentan en la importancia de la evaluación profesoral como mecanismo que potencia la excelencia académica (Estatuto Profesoral, Acuerdo Académico 0111, 1997), en tanto responde al principio de la autorregulación. A su vez, cada unidad académica se apoya en un conjunto de instrumentos mediante los cuales, se informa sobre el desempeño de los profesores a fin de tomar decisiones ya sean de orden académico, administrativo o laboral.

El problema está en que, al no existir un ‘sistema’ que garantice la función formadora de la evaluación, en el momento en que llega la toma de decisiones por parte de líderes académicos y de directivos, la evaluación formadora (que ayuda al profesor a autorregularse, Jorba & Sanmartí, 1994; Angulo, 2002) termina siendo reemplazada:

- Por la aplicación de unos instrumentos por parte de entes externos al profesor (estudiantes, coordinadores o jefes) o,
- Por una autoevaluación tan global que no pueden identificarse fortalezas ni oportunidades para mejorar o,

- Por una autoevaluación en la que el profesor audita el tiempo que ha dedicado a sus labores.

Se infiere entonces que la autoevaluación se reduce a una fuente de información que no está bien orientada y sobre la cual hay temores y resistencias (Cruz, 2007).

Se propuso un proyecto de sistematización de ‘buenas’ experiencias de autoevaluación de profesores de planta, que situara al aprendizaje del profesor como parte esencial de un sistema de evaluación profesoral, que contribuya a mantener el principio de excelencia académica y humana. Se planteó una respuesta al desafío de promover, diseñar y conducir procesos de aprendizaje en los profesores al reflexionar sobre experiencias propias de sus labores universitarias.

La pregunta central a resolver fue la siguiente: En el caso de la Universidad de Antioquia, ¿Qué características tienen las prácticas autoevaluativas de profesores de planta que hacen autoevaluaciones responsables y conscientes?

Hipótesis: La inquietud y desconfianza que genera la heteroevaluación entre los profesores de planta, se reduce con una autoevaluación responsable y consciente, en la cual, el profesor que se evalúa a sí mismo puede identificar sus aciertos y debilidades, además de proponer cómo mejorar.

Las ‘buenas’ experiencias de autoevaluación confieren la responsabilidad y conciencia, cualidades que se enmarcan en el principio de la excelencia académica y humana: ‘ser excelente’ no significa ‘ser perfecto’, sino conocerse a sí mismo para mejorar. Esta afirmación requiere de ciertas definiciones y evidencias que se buscaron mediante este proyecto.

## 4. Objetivos

### 4.1. General

Sistematizar ‘buenas prácticas autoevaluativas’ de profesores de planta en la UdeA, para explicitar las definiciones de autoevaluación responsable y consciente y a partir de allí, hacer aportes a un sistema de evaluación profesoral que mantenga el principio de la excelencia académica y humana.

### 4.2. Específicos

- Caracterizar ‘buenas’ prácticas autoevaluativas profesorales.
- Definir las condiciones que reducen el efecto de la heteroevaluación sobre la autoevaluación.

## **5. Referentes Conceptuales**

La evaluación profesoral constituye un reto formativo en todo el sistema educativo, por cuanto implica uno de los procesos de mayor trascendencia para la persona: el proceso de autoevaluación.

El ejercicio de la docencia universitaria adquiere cada día más relevancia, porque los profesores son un factor clave en la calidad de la educación superior en tanto relacionan la investigación y la extensión con los diferentes procesos académicos. Los antecedentes muestran que existe un renovado interés por el estudio de la evaluación del profesorado como ingrediente fundamental en la mejora de la academia. Este interés proviene del convencimiento de que cualquier mejora educativa tiene al profesor en su centro de gravedad (Mateo, 2000). Por lo tanto, estas prácticas requieren ser valoradas y reflexionadas a partir de procesos evaluativos que favorezca la mejora continua, implicando una nueva cultura de la evaluación en el cambio del paradigma organizativo de la educación.

En este sentido, podemos decir que, la evaluación en el contexto de la educación superior es un campo amplio que implica diferentes aspectos, más allá de la mera evaluación de la docencia y de los instrumentos diseñados para valorarla. Pasa por la reflexión en y sobre la acción, que ayudan al profesor a integrar distintos conocimientos pedagógicos y didácticos (Park & Oliver, 2008), en el marco de una ‘buena’ práctica autoevaluativa que le facilita autorregularse en tanto la evaluación le entrega información sobre qué está haciendo bien, en qué debe mejorar e incluso, a donde o a quien acudir si necesita apoyo.

### **5.1. Hacia la Comprensión de ‘Buenas Prácticas’ de Evaluación del Desempeño**

#### **Profesoral**

Para la comprensión de un concepto es necesario hacer un recorrido que permita situarlo en primer lugar, desde sus raíces y a partir de este origen, develar sus interpretaciones derivadas del contexto en el cual se aplica dicho concepto. Etimológicamente las palabras “Buenas” viene de la raíz indoeuropea “deu” que significa con eficacia, correctamente; y la palabra “Práctica” viene del griego praktikos- praks- praxis y pragma del verbo prasso que significa yo hago hasta acabar, y el sufijo tiko relacionado. Es decir, algo relacionado a la acción. Buenas prácticas es entonces, realizar una acción correctamente. Por su parte la Real Academia de la Lengua Española (2019), las define como “ejercitar, poner en práctica algo que se ha aprendido y



especulado... Usar o ejercer algo continuadamente... repetir algo varias veces para perfeccionarlo”.

Al revisar otras acepciones del concepto, se encuentra que las buenas prácticas exigen del sujeto el dominio de un saber derivado de la preparación conceptual y la experiencia procedimental que se va potenciando en la medida en que se ejercita, generando resultados satisfactorios para la misma persona y de pertinencia al contexto en el cual se encuentra desempeñándose.

La Comunidad de Prácticas en APS, describe que:

[...] una Buena Práctica es una experiencia o intervención que se ha implementado con resultados positivos, siendo eficaz y útil en un contexto concreto, contribuyendo al afrontamiento, regulación, mejora o solución de problemas y/o dificultades que se presenten en el trabajo diario de las persona.

Desde esta misma organización, se reconocen tres tipos de experiencia:

**Experiencia exitosa:** Experiencia con buenos resultados, que no necesariamente se ha convertido en práctica. **Práctica prometedora:** Experiencia exitosa que cuenta con elementos que permitirían institucionalizarla. **Buena Práctica:** Experiencia que parte de un resultado valioso y que se sostiene en el tiempo. (p. 1)

Desde el ámbito de la salud en general, la Organización Panamericana de Salud (2015) menciona:

[...] el concepto de buenas prácticas se refiere a toda experiencia que se guía por principios, objetivos y procedimientos apropiados o pautas aconsejables que se adecuan a una determinada perspectiva normativa o a un parámetro consensuado, así como también toda experiencia que ha arrojado resultados positivos, demostrando su eficacia y utilidad en un contexto concreto. (p.1)

Algunas características particulares que determinan la presencia de una buena práctica pueden sintetizarse así:

- Pertinente para el contexto en el cual acontece
- Muestra resultados significativos para la persona que la aplica
- Cuenta con criterios de idoneidad de la acción de la persona.
- Claridad en la situación que se desea mejorar o transformar.
- Sostenibilidad y trazabilidad para valorar sus efectos.

- Convoca a otros a replicar la experiencia.
- Integra aspectos de la evaluación.
- Permite el reconocimiento y valoración de las acciones y actuaciones de las personas involucradas como aporte a la gestión del conocimiento reflexivo y práctico.

Al analizar el sentido de una buena práctica, que implica una actuación exitosa, surge otro concepto complementario denominado 'prácticas de referencia' que alude a la valoración de actuaciones que realiza una persona o una comunidad, independiente de que sean exitosas o no, con el fin de plantearse planes de mejoramiento. Es innegable como la valoración parte de un proceso de evaluación, reflexión, análisis y acción intencionada, para alcanzar una consciencia clara de la práctica como acto concreto de acciones deliberadas.

Al parecer son las concepciones que el sujeto tiene como comprensiones del mundo, las que le permiten organizar la red de tejidos de significados para enfrentar dilemas y problemas propios del mundo de la vida. El recorrido transitado, las experiencias vividas, las lecciones aprendidas, las relaciones que se logren con los próximos o distantes, a manera de redes de apoyo de la existencia, son determinantes para habitar una buena práctica, que va más allá de algo mecánico y repetitivo, para situarse en el lugar de lo consciente.

Si se asume al sujeto como un ser inacabado y en constante movimiento que puede modificar estructuras de pensamiento y con ellas, transformar sus actitudes de forma consciente e intencionada, buscando una mejor manera de intervenir en la realidad que vive, en la cual emerge la presencia de los otros, esos seres que hacen parte del sí mismo, pero que son el espejo en que se puede reflejar las actuaciones propias. En palabras de Bruner (1991), según Araus (2017) son espacios intersubjetivos:

El individuo construye su conocimiento porque es capaz de leer, escribir y preguntar a otros y preguntarse a sí mismo sobre aquellos asuntos que le interesan. Aún más importante es el hecho de que el individuo construye su conocimiento no porque sea una función natural de su cerebro sino porque literalmente se le ha enseñado a construir a través de un diálogo continuo con otros seres humanos. No es que el individuo piense y de ahí construye, sino que piensa, comunica lo que ha pensado, confronta con otros sus ideas y de ahí construye. (párrafo 15)

En el proceso de buenas prácticas se hace presente la singularidad del sujeto, en esa búsqueda de auto conocimiento, así como la interacción con los otros y la apropiación de la

cultura que es ajena hasta tanto se localizan en la persona, los referentes que logran darle identidad y sentido de pertenencia a un grupo social a escala global. De aquí, la importancia que cobra la identificación de las creencias que se instalan en la persona y que influyen en las decisiones que se toman. Albert Bandura (1987) desde la teoría del aprendizaje social, plantea que tanto las expectativas de situación-resultado, como las de acción-resultado y la autoeficacia percibida son detonantes claves para la regulación de la motivación y la acción humana. Siendo la autoeficacia la creencia de la persona en su propia capacidad de tener éxito al enfrentar una situación problemática por resolver.

Al parecer desde esta perspectiva teórica, la persona que tiene un alto nivel de auto concepto en sus propias capacidades, está más cercana al éxito y se atenúa los niveles de temor al fracaso (Bandura, 1987). Este valioso aporte, puede ser referente para relacionar las buenas prácticas con las creencias de quienes las aplican. Al respecto de las creencias, Pajares (1992, citado por Ponce, 2008), afirma que existen grupos de creencias asociadas con actitudes, que determinan las acciones de los sujetos, razón por la cual en línea con Bandura, las personas actúan de acuerdo con lo que creen. En relación con la literatura educativa encontró que:

- Las creencias se forman de manera temprana y tienden a auto-perpetuarse.
- Tienden a mantenerse a lo largo del tiempo, de la experiencia, de la razón y de la formación escolarizada.
- La gente desarrolla un propio sistema de creencias que conforma todas las creencias adquiridas a lo largo del proceso de asimilación a una cultura.
- Las creencias se jerarquizan de acuerdo con sus conexiones con otras creencias.
- Las creencias que se incorporaron primero en la estructura de creencias, son más difíciles de cambiar.
- La alteración de las creencias es relativamente rara durante la edad adulta.
- Las creencias influyen fuertemente nuestra percepción.
- Las creencias individuales afectan fuertemente la conducta. [...]
- Las creencias juegan un rol determinante en la definición de tareas y en la selección de herramientas cognoscitivas, dentro de las cuales se interpreta, se planea y se toman decisiones sobre dichas tareas. (p. 1)

## 5.2. De las Buenas Prácticas de Autoevaluación del Desempeño Profesional

En esta investigación, entendemos que el ‘desempeño profesional’ es la realización de las funciones o acciones que corresponden al profesor/a universitario/a y en ese sentido, implica los distintos roles que son parte de su ciclo de vida en la UdeA.

El rastreo de literatura sobre el tema (p. ej. Cruz, 2007; Tejedor & Jornet, 2008) muestra que, en el contexto de la educación superior, se le ha venido dando más importancia a la evaluación del desempeño profesional en la docencia. Sin embargo, además de esta actividad, están las de investigación, extensión y gestión académico – administrativa. De ahí que, el término ‘docente universitario’ resulte insuficiente para referirse a los ‘profesores’ que ofrecen sus servicios en este contexto, en especial, para los que tienen un tipo de vinculación de medio tiempo o tiempo completo, en tanto su plan de trabajo está diseñado para atender a todas las funciones misionales. Por esa razón, en consonancia con las normas universitarias (Estatuto General de la UdeA – Acuerdo Superior 1 de 1994), optaremos por hablar del desempeño de los ‘profesores’ (Estatuto Profesional – Acuerdo Superior 083 de 1996 y Acuerdo Superior. 342 de 2007).

Ahora bien, el Acuerdo Académico 111 de 1997, regula la evaluación profesional. Sin duda alguna, esta norma visionaria enmarcada en la autonomía universitaria, alude a lo que puede describirse como ‘evaluación auténtica’, pero lo más importante, es que recoge las características de una ‘buena práctica’: es pertinente para el contexto en el cual acontece; muestra resultados significativos para la persona que la aplica; cuenta con criterios de idoneidad de la acción de la persona; claridad en la situación que se desea mejorar o transformar; sostenibilidad y trazabilidad para valorar sus efectos; integra aspectos de la evaluación; permite el reconocimiento y valoración de las acciones y actuaciones de las personas involucradas como aporte a la gestión del conocimiento reflexivo y práctico.

Una ‘buena práctica’ de autoevaluación del desempeño profesional, es un proceso consciente, planeado, observado y valorado que permite al sujeto hacer uso de su autonomía y del conocimiento de sí mismo. Desde el pensamiento Kantiano cuando una persona hace uso de la razón, piensa por sí misma, actúa en consecuencia de su pensamiento y se hace responsables de las consecuencias de sus actos, alcanza la mayoría de edad.

La relación directa del despliegue de la autonomía con la autoevaluación, se encuentra citada desde la literatura por diversos autores como Chiavenato (2000); Gay y Airasian (2003);

Peter y Arlen (2000); Shrauger y Osberg (1981); Sundström (2008), quienes afirman que la autoevaluación es una expresión de la autonomía, en tanto que la persona autónoma siente la necesidad de estar en permanente valoración de sí mismo, mediante la autoevaluación por su impacto en el autoconocimiento. Se puede predecir que entre mayor conocimiento se tenga de sí mismo, mayor potencial de autonomía desarrolla el sujeto.

En esta investigación, se define que las buenas prácticas de autoevaluación del desempeño docente en la Universidad: son acciones conscientes, planeadas y desarrolladas con intencionalidad auto-regulativa por parte del profesor, que al asumirse como un ser inacabado y modificable, perteneciente a una comunidad académica con compromiso social, decide emprender una experiencia reflexiva de sí mismo, de sus propias capacidades, para potenciarlas, desde el mejoramiento continuo, logrando así, una mayor adherencia a una cultura que reclama autonomía, lo cual exige del profesor, ser sujeto de decisiones políticas, responsable de desempeños autónomos, idóneos y coherentes con la misión de la Universidad, desde los ejes misionales de docencia, investigación y extensión y desde la gestión académico-administrativa.

A continuación, se desarrollan los diferentes apartados que sustentan esta definición y que constituyen el marco conceptual sobre el cual se presentarán los análisis.

### ***5.2.1. La Evaluación del Profesor/a Universitario/a***

La evaluación del profesor/a universitario/a es un fenómeno complejo, que requiere estrategias diversas, así como referencias a diversos elementos de la institución universitaria (Tejedor & Jornet, 2008).

Coincidiendo con Gómez y Valdés (2019), aunque el concepto de evaluación cambie de acuerdo con el modelo que se privilegie en cada institución, se puede decir que las definiciones comparten la idea de que consiste en determinar el mérito (Scriven, 1967), que se trata de un proceso de emisión de juicios (Suchman, 1967), que se basa en criterios establecidos (de la Orden, 1982) y que requiere información empírica (Pérez, 1983). Gómez y Valdés (2019) afirman que, una definición de autoevaluación, modificada de la propuesta de Andrade y Du (2007), consiste en un proceso mediante el cual el profesor reflexiona y evalúa la calidad de su trabajo y juzga el grado en el que refleja el cumplimiento de las metas; cada una de estas cuestiones serían los criterios para identificar fortalezas y debilidades en su trabajo y por lo mismo, los criterios para la mejora.

En general, hay consenso en que se trata de una tarea multidimensional y compleja, que debe realizarse a partir de información procedente de diversas fuentes, empleando un enfoque multi-estratégico (Tejedor, 2003). Desde una visión política, la evaluación del profesorado debe ser un proceso democrático para que este tenga relevancia y validez. Para ello, es fundamental la identificación, valoración, y establecimiento de juicios valorativos. Adicionalmente, la toma de decisiones por parte de los evaluadores y evaluados tiene una relevancia capital. Esto significa que la evaluación del profesorado no se limita solo a establecer fortalezas, sino que es preciso también identificar sus dificultades y sus potencialidades. Por ello, las modalidades de evaluación externas, evaluaciones internas, autoevaluación, evaluación entre iguales y los propios procesos de autorregulación, cobran un gran valor para la mejora del profesor y es consecuente con la excelencia académica.

Por su parte, la evaluación democrática como un elemento estratégico en la evaluación del profesorado implica la organización de todos estos tipos de evaluaciones. Por su puesto, esto se debe dar a partir de procesos dialógicos en donde se incluyan diferentes miradas, puntos de vista, varias metodologías que permitan tener datos suficientes a partir de los cuales se pueda juzgar, valorar y mejorar el proceso evaluativo. La democratización en la evaluación garantiza que todos participen, que se impliquen y sobretodo que los sujetos se autorregulen en un contexto de autonomía. Por lo tanto, sin este elemento es difícil que las mejoras sean puestas en práctica y que el camino de la mejora cobre sentido, pues cuando hay autorregulación hay compromisos y hay metas por lograr.

En nuestra cultura, cualquiera que sea la expresión de la evaluación, dista de ser un acto consciente e intencionado que tenga valor educativo para los involucrados, casi siempre se asocia a la toma de decisiones unidireccionales que determinan acciones emanadas de quien evalúa y no de quién se evalúa. Este panorama visibiliza una problemática que da apertura a un ejercicio de investigación educativa en el cual se puedan develar aspectos estructurales de quienes logran asumir la autoevaluación como expresión de autonomía. Además, es importante que los profesores desarrollen una cultura de la autoevaluación, la cual permite mejorar procesos de autorregulación, reflexión y empoderamiento. Así, la autoevaluación se considera como la práctica más importante que todos los profesores deben desarrollar para mejorar continuamente.

En la medida en que esto se haga, se puede garantizar la calidad del ejercicio profesoral, porque se genera una oportunidad para favorecer caminos hacia el desarrollo profesional y la

mejora de las funciones que debe desempeñar, las competencias que moviliza en su quehacer diario, y avanzar en la reconfiguración de la profesión en el escenario social actual.

En consecuencia, esto lleva a pensar que la evaluación del profesorado es un camino directo hacia la mejora de la calidad educativa, pero, lógicamente, esto se hace, con la utilización de vehículos adecuados y un desarrollo apropiado del proceso que conduce a la toma de decisiones pertinentes (Escudero, 2019).

En el contexto de la Universidad como institución social, hablar de buenas prácticas de autoevaluación, debería aludir a una forma de expresión del espíritu universitario, propio de los integrantes de la comunidad académica. Es decir, desde un deber ser, éstas prácticas estarían conectadas con las acciones de las personas que habitan la Institución, independiente del rol que desempeñan, como profesores, como estudiantes, como directivos o como administrativos. No obstante, dicha comprensión está distante de hacerse realidad. La Constitución Política de Colombia en su artículo 69, garantiza la autonomía Universitaria, por tanto confiere a la Universidad la capacidad de autorregulación ideológica, académica y de gobernabilidad para establecer sus propias normas que le permitan cumplir con la encomienda social, de garantizar una educación de calidad, en la cual se construya conocimiento, se transmita y se transforme la cultura. La autonomía universitaria existe para que las universidades sean “verdaderos centros de pensamiento libre, exentos de presiones que puedan perturbar su cometido o que les impidan cumplir adecuadamente con sus objetivos y funciones” (Corte Constitucional, 2005, como se citó en Osuna, 2018).

Desde la institucionalidad y sus miembros, corresponde elevar la comprensión de la autoevaluación a escala de la esencia de la Universidad, de manera que los lineamientos de su implantación se determinen a manera de políticas que conduzcan al establecimiento de programas y proyectos direccionados a instalar la autoevaluación como parte central de la cultura de la Institución. De esta manera deja de ser el cumplimiento de un requisito para fines de acreditación, de certificación, de estímulo económico, entre otras expresiones, y se instala en la cotidianidad, como una práctica social legitimada por su anclaje en el espíritu universitario.

### ***5.2.2. La Autoevaluación como Medio de Autoconocimiento***

Otro proceso íntimamente ligado a la autoevaluación y sus buenas prácticas es la autoeficacia, que para Bandura (1986), se asocia con los propios juicios del sujeto en relación

con sus capacidades para progresar en niveles de rendimiento frente a algún reto. Desde la teoría social cognitiva, este autor afirma que la auto eficiencia puede influir en el comportamiento humano de múltiples maneras: en la elección de sus propias actividades, sobre todo aquellas en las cuales siente que tienen mayores habilidades; para predecir el esfuerzo que habrá de dedicar a la actividad; mantener el nivel de motivación al logro, desde la perseverancia en las metas a pesar de los posibles obstáculos que pueda enfrentar y finalmente valorar los desencadenantes en los sentimientos y emociones que pueda experimentar.

Según Daniel Goleman (1995), las personas requieren el desarrollo de la Inteligencia Emocional para tener mayor éxito en sus interrelaciones humanas y desempeños. Esencialmente, dicha inteligencia se fundamenta en cinco aptitudes: auto-conocimiento, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. El desarrollo de la inteligencia emocional desencadena un mejor desempeño profesional y laboral, al permitirle a la persona mayor conocimiento de sí mismo, relacionarse con los demás e interactuar con grupos sociales distantes. Para Gardner (1988), la Inteligencia Interpersonal es la capacidad que se potencia al comprender a los demás e interactuar eficazmente con ellos, mientras que la Inteligencia Intrapersonal alude a capacidades que permite mayor entendimiento de uno mismo lo cual genera mejor desenvolvimiento en los diferentes ámbitos de la vida. Si la persona trabaja en el desarrollo de su inteligencia emocional, probablemente tendrá mejores dispositivos para autoevaluar su desempeño.

En este mismo sentido, la influencia del medio y del contexto en el cual la persona puede realizar prácticas de autoevaluación, determinan la trascendencia que dicha acción pueda generar tanto en la persona como en los demás (Feuerstein et al., 1999; Pajares, 1996). Un entorno flexible en el cual fluyen la comunicación, los recursos para implementar cambios, los estímulos para generar mejoras, la promoción de procesos de evaluación distante de un condicionante sancionador, son factores potenciadores de modificabilidad y predictores de creación de una cultura autónoma.

Para Feuerstein, el organismo humano, es de naturaleza abierta, cambiante mediante actos de su voluntad a pesar de las múltiples barreras que generan privaciones culturales. Sostiene que cuando una persona logra cambios estructurales de funcionamiento, seguirá modificándose y transformándose de forma más segura.



...desde la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva propuesta por Reuven Feuerstein (1980), la Modificabilidad se produce cuando se da un cambio estructural en los patrones de desarrollo cognitivo e implica el desarrollo de las funciones cognitivas. En ella se asume la inteligencia como un proceso dinámico, modificable, en otras palabras, la modificabilidad es la capacidad global del individuo para actuar de forma deliberada y de manera eficaz con su medio. Esa adaptabilidad es la que se llama Modificabilidad. (Feuerstein, 1980, como se citó en Galindo, 2014, p. 130)

Si partimos del hecho que la autoevaluación es un medio que nos permite auto reconocernos y autoconocernos, entonces, la autoevaluación del profesorado nos conlleva a pensar en la biopedagogía (Sicilia-Camacho & Fernández-Balboa, 2006). Este término, defiende la relación entre nuestras vivencias, percepciones e interacciones personales, y quiénes somos como pedagogos.

La biopedagogía, según Medina (2017), “es un aprender de la vida y vivir aprendiendo. Es una relación dinámica y creativa entre el vivir, el aprender de los procesos y las comunidades en contextos concretos” (p. 50).

Este concepto, abarca una serie de preguntas relacionadas con los enlaces entre pedagogía y personalidad (Fernández-Balboa, 1998). En otras palabras, dicho concepto lo podemos asumir como un sistema que potencia la inteligencia y la formación de valores. De igual forma, también puede ser asumido como un método innovador de inter-aprendizaje, interdependencia y transformación; es decir, la construcción de nuestro "yo" en este caso la construcción de nuestro “yo-profesor”.

### ***5.2.3. Autoevaluación del Profesor y Autorregulación***

La autorregulación es un proceso complejo que está en el centro mismo de las actividades humanas. Aunque existe una serie de elementos que hacen parte de este importante concepto, entre ellos las emociones, en este caso nos referiremos a dos en particular. Por un lado, está el control que una persona ejerce sobre sus emociones, sus acciones y sus pensamientos. Este proceso autorregulatorio contribuye a que el individuo pueda cumplir con sus objetivos. Por el otro esta, la evaluación de esos procesos. La evaluación es un ir y venir permanente que indica como estamos en cada fase de un proceso. Por lo tanto, se puede decir que la autorregulación es un “proceso formando por pensamientos auto-generados, emociones y acciones que están

planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales” (Zimmerman, 2000, p.14).

A partir de los anteriores postulados, en una buena práctica de autoevaluación confluyen procesos internos propios del sujeto, asociados con la capacidad de autoconocimiento producto de la observación sistemática de sus actos, de la autorreflexión y la autorregulación de las acciones. Y, procesos externos a manera de determinantes que inciden directamente en las actuaciones deliberadas de la persona. Por tanto, se puede concluir que, ambientes altamente modificables pueden generar mayores transformaciones en los sujetos y mejores prácticas de autoevaluación.

La autoevaluación es entendida como la capacidad reflexiva, argumentativa y crítica que tiene cada sujeto para juzgar y valorar su propio proceso formativo y de aprendizaje. Este proceso se asume a partir de posturas éticas y coherentes. De esta forma, se prepara para tomar decisiones que le permitan la mejora de su accionar. Por lo tanto, es un saber que se debe fomentar y priorizar en las universidades, dado que con este saber no solo el profesor asegura el éxito de su profesión, sino que al mismo tiempo, estará comprometido como sujeto activo capaz de transformar la sociedad para la cual se educa y forma.

En este mismo sentido:

La autoevaluación es un continuo acto de reflexión crítica sobre nuestras creencias, experiencias y acciones que nos puede ayudar a reconocer nuestro "yo liberal" y, de forma ideal, romper con aquellos condicionamientos tanto racionales como corporales que nos llevan a actuar desde la reproducción irreflexiva y no desde la libertad. (Muros, 2013, p. 44)

Acorde con estas visiones, el/la profesor/a universitario/a ha de ser un conocedor de la disciplina que desarrolla, un especialista en el campo del saber, permanentemente abierto a la investigación y a la actualización del conocimiento. Pero ha de saber, también, qué es lo que sucede en el aula, cómo aprenden los estudiantes, cómo se puede organizar para ellos el espacio y el tiempo, qué estrategias de intervención pueden ser más oportunas en ese determinado contexto. Por lo que se puede decir a ciencia cierta que “el profesor, pues, no es sólo un experto conocedor de una disciplina sino un especialista en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica” (Santos-Guerra, 1990, p.51).

Cualquiera que sea el lugar en que acontece una buena práctica de autoevaluación, es esencial hacer la debida transferencia y contextualización, teniendo en cuenta la trayectoria histórica de dicho proceso en la Institución, así como la relevancia de la misma como parte de la cultura institucional y el encuadre de dicha práctica, de cara a la comprensión de las transformaciones de los sujetos, en aras de favorecer un mejor buen vivir y elevar el bienestar de cada uno de los integrantes del colectivo humano, que forman la esencia de la Institución.

Las buenas prácticas de autoevaluación surgen en escenarios habitados por personas que logran conectarse consigo mismas y con la institución en la que se desempeñan, que tiene sentido de pertenencia, que se sienten aceptadas, reconocidas y gozan de confianza en lo que es su desempeño. Personas que hacen del profesionalismo una condición para desenvolverse, que se adhieren a procesos de cambio derivados de lógicas y racionamientos sensatos y coherentes con los principios de vida. Personas con altas cualidades humanas y cultivo de su auto conservación como expresión de una conciencia del estar en un aquí y en un ahora. Personas que al sentirse inacabadas se dan la oportunidad de continuar construyendo su propia imagen (Gadamer, 1999), desdibujando aquellas aristas para seguir dándose forma e ir tallando su propio arquetipo en un devenir continuo, abierto, desde una praxis social del individuo en la cual “lo comprendido desarrolla siempre una cierta capacidad de convencer que contribuye a la formación de nuevas convicciones” (p. 66).

#### ***5.2.4. Autoevaluación Consciente y Responsable***

En el anterior escenario, es posible valorar las buenas prácticas de autoevaluación del desempeño profesoral, como una manera de expresión de la cultura Universitaria y no reducirla a una acción meramente instrumental. Así, realizar una autoevaluación es reflexionar y revisar los caminos recorridos, destacar los progresos para afianzarlos, las dificultades para encontrarles solución y buscar alternativas que nos permitan avanzar y crecer. Esto es lo que le da el carácter de consciente y responsable a la autoevaluación.

Con la autoevaluación los profesores pueden:

- Responsabilizarse de su proceso formativo, a la vez que desarrollan valores educativos como la autonomía, el análisis crítico, la autorregulación y el análisis reflexivo vital para su desarrollo integral.

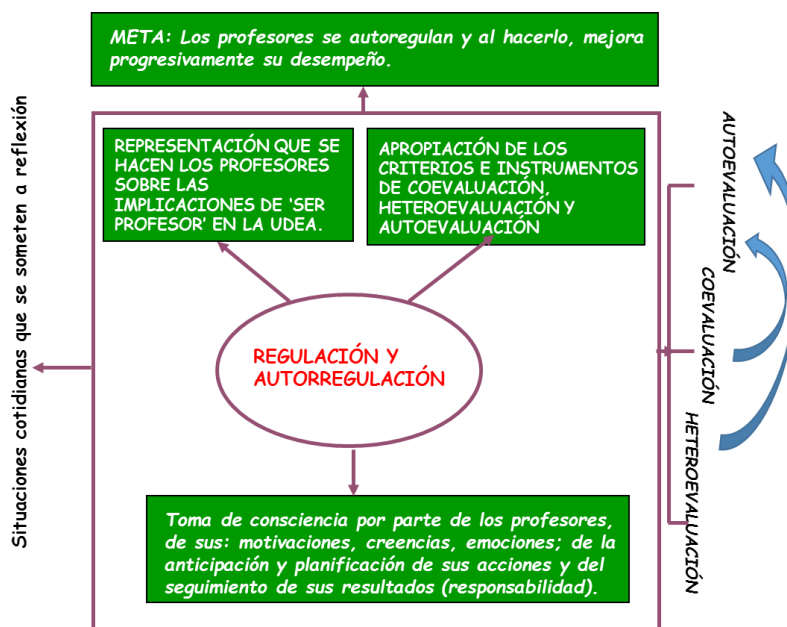
- Emitir un juicio valorativo acerca de sí mismos, del contexto y de la sociedad en la que habitan.
- Valorar su propia formación, siendo conscientes de los objetivos de aprendizaje en su carrera, de sus limitaciones y, por tanto, asumir metas propias que les permitan alcanzar dichos objetivos.
- Comprender sus fortalezas, afianzar sus potencialidades y mejorar en sus dificultades erigiéndose como sujetos que pueden potenciar al máximo sus capacidades cognitivas y meta-cognitivas, actitudinales y físicas que les permitan la apropiación de su profesión.
- Cuestionar sus propios procesos, comprender los obstáculos que les impiden la comprensión y la adquisición de los conocimientos para buscar vías de solución a las dificultades con el ánimo de vencerlas y continuar en su proceso.
- Fomentar sus propios principios pedagógicos.
- Mejorar los ambientes de trabajo, tanto con sus colegas y jefes, como con sus estudiantes.
- Aportar de forma más consciente y reflexiva a la cohesión social de la cual son corresponsables.

Una buena autoevaluación del desempeño profesoral, requiere la implicación directa de la persona para establecer sus propias metas y los criterios de valoración. Imponerlos desde entes externos es inhibir los procesos de auto reflexión y autorregulación, como la motivación al logro, propios de las buenas prácticas auto evaluativas. De acuerdo con Calatayud (2008), para recuperar la génesis de la autoevaluación, es necesario reconocerla como una reflexión del profesor frente a sus éxitos y fracasos, una modificación de aspectos para el mejoramiento de su desempeño, un proceso diseñado por él mismo con una herramienta apropiada y pertinente.

La figura 7 busca representar las relaciones entre los conceptos: ‘ser profesor’, desempeño, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, toma de consciencia, responsabilidad, regulación y autorregulación.

**Figura 1**

*Conceptos relacionados con la autoevaluación y la autorregulación*



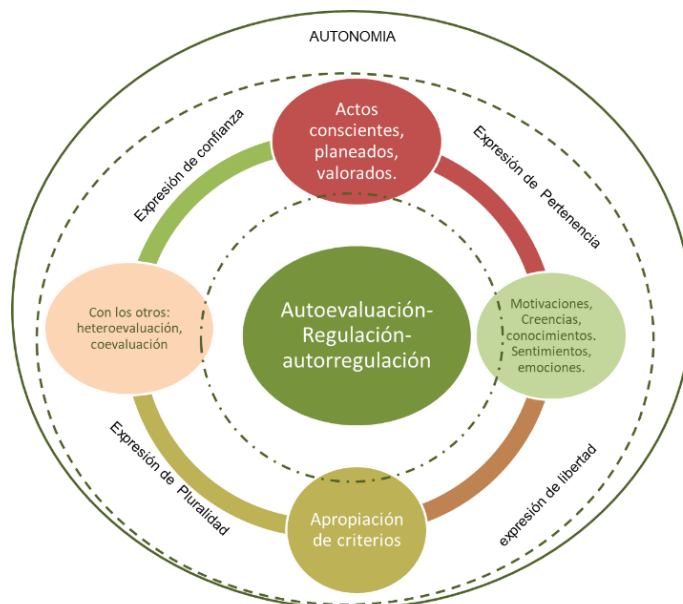
**5.2.5. Resultados de Mejora con la Autoevaluación**

Tanto a nivel personal como profesional son muchos los aspectos que pueden considerarse como mejora de la función profesoral. En particular, haciendo uso de la autoevaluación, podemos encontrar que permite identificar necesidades de desarrollo personal. Concretamente, los programas dirigidos a esta meta tienen éxito cuando los resultados que se fomentan son relevantes para las necesidades de los profesores. Si se deben iniciar cambios significativos en el comportamiento, el desarrollo personal debe centrarse en áreas donde los profesores perciben la necesidad de mejora (Sergiovanni & Starratt, 1983; Wood et al., 1982, citados por Iwanicki & McEachern, 1984).

Así mismo, la autoevaluación consciente y responsable, mejora la percepción del profesorado sobre su nivel de capacidades profesionales y humanas para llevar a cabo con rigor sus funciones. De igual manera, poner en práctica propuestas de autoevaluación, además de resultar enriquecedor y respetuoso con la autonomía, permitirá al propio profesorado autodirigirse hacia su desarrollo profesional. La figura 8 muestra el conjunto de relaciones entre los conceptos que soportan las afirmaciones que se han venido presentando:

**Figura 2**

*Relaciones implicadas en las mejoras que resultan de la autoevaluación*



Transmisión y transformación de la cultura abierta al cambio y con optimismo educativo

Una evaluación de la función profesoral orientada hacia la mejora de la calidad de las actividades, repercute en la mejor calidad de una universidad. Para ello, es necesaria la reflexión y puesta en acción de políticas educativas que democratizen los procesos de evaluación de la función profesoral, clarificando las expectativas que, sobre el profesor universitario, tienen la sociedad y la universidad. De esta forma, se pueden visibilizar los procesos evaluativos y los usos de las evaluaciones. Adicionalmente, permite promover la participación, para dotar de sentido -a las evaluaciones- desde los propios actores involucrados y, propiciando la implementación de políticas integrales de evaluación de la función docente. En particular, que sean complementadas por otras acciones para la mejora de las instituciones y del sistema de educación superior.

Se requiere avanzar hacia la consolidación de redes de apoyo que unan esfuerzos y voluntades para que los profesores se empoderen de sus prácticas de autoevaluación de su desempeño y le otorguen a las mismas, el lugar privilegiado para observar con detenimiento su mundo interior y la relación de sí mismos con el mundo de los otros, desde la óptica de pertenencia a una cultura en constante incertidumbre.

### ***5.2.6. Los Principios Éticos y su Relación con el Proceso de Autoevaluación Responsable del Desempeño Profesoral***

Al reconocer la función social que cumple el profesor al servicio de una institución, hay consigo unas implicaciones de tipo ético que lo llevan a pensarse frente a su rol, relación social e investigativa, además, consigo mismo como ser humano. Este engranaje de roles y relaciones le son legítimos y lo habilitan para poder desenvolverse en un espacio y tiempo. A su vez, esa legitimidad le demanda unas responsabilidades con el otro y con lo otro. Es por ello, que en esta diversidad de relaciones y acciones hay un elemento fundante. Este elemento lo constituye el diálogo como eje principal de las dichas relaciones sistemáticas. La siguiente cita lo aclara:

Para ello es necesario que el docente se convierta en un dialogador legítimo y un dialogador activo. Legítimo en relación con la legitimidad otorgada por los miembros de una comunidad para aceptar la autoridad vigente expresada en los márgenes determinados por los acuerdos conformados por el conjunto específico de la clase. Lo “legítimo” tiene, por ende, un referente espacio-temporal, que acredita la igualdad de los miembros. (Cruz Soto, 2008 citado por Muros, 2013, p. 43)

Lo anterior, lleva a pensar que la autoevaluación tiene un apuntalamiento epistemológico como una vía de acción política concreta, de carácter ético que induce al sujeto a ser protagonista de su labor, y también responsable de sus actos.

Es importante comprender, que cuando desde las unidades académicas se le da la oportunidad al profesor de autoevaluarse, esto no solo le permite ser protagonista de su propia auto-reconocimiento, sino mejorar sus prácticas de enseñanza, y su quehacer como funcionario. De esta forma, se mejoran también sus relaciones, en particular porque en estas relaciones dialógicas y mediadoras, los ambientes laborales y de enseñanza se convierten en espacios de calidad.

En definitiva, la autoevaluación, al ser una alternativa a la evaluación tradicional, supone desde el principio, un reto, una vía de trasgresión que nos puede posibilitar el entendimiento de nuestras acciones.

La meta es que el profesor, el diálogo y la argumentación sean un valor legítimo y activo de los procesos educativos. Legítimo, en relación con la legitimidad otorgada por los miembros de una comunidad para aceptar la autoridad vigente, expresada en los márgenes determinados por los acuerdos conformados por dicha comunidad. De esta forma, se generan relaciones de

poder más cordiales y menos lineales. Este poder, le confiere su conocimiento, experiencia y labor, pero que es legitimado por los demás actores de la comunidad educativa al ver en el profesor una figura confiable y generosa que busca su mejora constante.

La evaluación del desempeño profesoral no solamente tiene que ser comprensiva y ser utilizada para propósitos legítimos desde la formación para el desarrollo profesional, sino que, además, debe tener cuidado de no lesionar la autoimagen del profesor, su integridad ni su dignidad personal y profesional (Rueda & Rodríguez, 1996). En este mismo sentido, Tejedor (2012) señala que, por lo general, las maneras en que se realiza y utiliza la información que proporciona la evaluación que no es formativa, provoca en los profesores sentimientos desagradables, entre ellos, la desconfianza, el miedo, la inseguridad y a veces el pánico, precisamente porque desde la dimensión institucional tiende a usarse como sinónimo de arbitrariedad, es irracional y de poder autoritario y aplastante.

## **6. Metodología**

Este es un estudio cualitativo de sistematización de experiencias en el que la UdeA se entiende como 'caso' porque todos los profesores participantes pertenecen a ella (Stake, 1999) en el que la información relevante corresponde con ciertas fuentes e instrumentos definidos según la finalidad de cada etapa del trabajo.

Para Oscar Jara (1998, citado por Stevens et al., 2012), la sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo. A través de la descripción, organización y análisis del desarrollo de una actividad, la sistematización apunta a extraer lecciones de la experiencia de una manera global en una pluralidad de áreas, tales como la teoría y metodología utilizada, el contexto institucional y socio histórico, las relaciones entre el agente externo y los pobladores, y la descripción de los procesos de organización comunitaria y desarrollo, incluyendo un análisis de los factores que obstaculizaron y facilitaron el trabajo del grupo, y los resultados e impactos de la experiencia crítica (Morgan & Quiróz, 1988). La sistematización es una metodología útil que nos permite comprender y aprender acerca de las diversas curvas, obstáculos y desvíos que supone el camino de un proyecto (Schouten, 2007).



La sistematización de experiencias para este proyecto, se ajustó a la definición de etapas propuesta por Tapella y Rodríguez-Bilella (2014), de la siguiente manera:

**A. Definición del objeto de conocimiento**

- Metalectura de normas universitarias que describen la evaluación profesoral en la UdeA.
- Elaboración del marco conceptual: La base es el principio de la excelencia académica y humana. A partir de ahí se definen los conceptos de: autoevaluación, heteroevaluación, autoevaluación responsable y consciente que se adoptan para configurar el sistema.

**B. Identificación de actores**

- Reconocimiento de ‘buenas prácticas autoevaluativas’ en tres unidades académicas, mediante entrevista a Vicedecanos o Jefes de Departamento para identificar a ciertos profesores que reflexionan sobre los resultados de sus labores y proponen mejoras.
- Aplicación del consentimiento informado.

**C. Situación inicial y elementos del contexto**

- Entrevista a doce profesores de las Facultades de Medicina, Educación e Ingeniería y Ciencias Exactas y Naturales quienes se reconocen por hacer ‘buenas autoevaluaciones’; a un Vicedecano y a tres Jefes de Departamento.
- Análisis de sus informes de autoevaluación profesoral de 2018 y 2019.

**D. Lecciones y Aprendizajes**

- Caracterización de las ‘buenas’ prácticas autoevaluativas y configuración de los aportes a un sistema de evaluación profesoral que mantenga el principio de la excelencia académica y humana.

### **6.1. Caracterización de la Muestra de la Investigación**

El proyecto se desarrolló con una muestra por conveniencia de 12 profesores vinculados de planta, tiempo completo a las Facultades de Medicina, Educación, Ingeniería y, Ciencias Exactas y Naturales y cuatro Jefes (un Vicedecano y tres Jefes de Departamento), tal como se muestran en la Tabla 1. A cada uno se le asignó un código de identificación que se describe a continuación:

E: Educación

M. Medicina

CE: Ciencias Exactas y Naturales

I: Ingeniería

N: Novato (con menos de 5 años de vinculación)

T: Trayectoria (con más de 5 años de vinculación)

J: Jefe

A todos se les aplicó un consentimiento informado. A cada uno de los 12 profesores se le pidieron los informes de evaluación profesoral elaborados para los años 2018 y 2019. También se le solicitó una entrevista individual de unos 30 minutos para indagar sobre las reflexiones que hace cuando elabora su evaluación profesoral.

**Tabla 1**

*Caracterización Inicial de la Muestra*

<b>Medicina (M)</b>		<b>Educación (E)</b>		<b>Ingeniería (I), Ciencias Exactas y Naturales (CE)</b>	
T: Trayectoria	N: Novato	T: Trayectoria	N: Novato	T: Trayectoria	N: Novato
MT1	MN4	ET8	EN10	CET13	
MT2	MN5	ET9	JEN12	JCET14	
MT3		ET11		IT16	
JMT6				JIT17	

**6.2. Fuentes e Instrumentos**

Las tablas 2, 3 y 4 describen las fuentes e instrumentos utilizados en esta investigación.

**Tabla 2**

*Documentos que Orientan la Evaluación Profesoral en la UdeA*

<b>Objetivo a atender:</b> Caracterizar ‘buenas’ prácticas autoevaluativas profesorales.	
<b>Normativa General</b>	<b>Normativa de las Unidades Académicas</b>
Estatuto General.	

<p>Estatuto Profesor al Acdo. Académico 0111.</p>	<p>Orientaciones de las Facultades de Medicina, Educación e Ingeniería para la elaboración de los Informes de Actividades anuales de los Profesores.</p>
<p>Circulares de Vicerrectoría de Docencia para la Evaluación Profesor al para desempeño destacado en docencia y Extensión de los años 2018 y 2019.</p>	<p>Acuerdos de Consejo de Facultad sobre la Evaluación Profesor al para desempeño destacado en docencia y Extensión.</p>

**Tabla 3**

*Entrevistas*

<p><b>Objetivo a atender:</b> Caracterizar ‘buenas’ prácticas autoevaluativas profesorales.</p>
<p>Intención: Caracterización de la autoevaluación del desempeño y de la reflexión para mejorar a partir de los referentes conceptuales sobre ‘buenas’ prácticas.</p>
<p><b>Datos Biográficos:</b> Rango de edad; Tiempo de vinculación a la UdeA como profesor/a de planta y, Roles ejercidos.</p>
<p><b>Aspectos determinantes de la evaluación consciente y responsable:</b> Listado de conceptos.</p>

**Tabla 4**

*Incidentes Críticos*

<p><b>Objetivo a atender:</b> Definir las condiciones que reducen el efecto de la heteroevaluación sobre la autoevaluación.</p>
<p>Intención: Verificar la hipótesis</p>
<p><b>Hipótesis:</b> <i>La inquietud y desconfianza que genera la heteroevaluación, se reduce con una autoevaluación responsable y consiente.</i></p>
<p>Se le muestran dos informes de actividades de profesores [construidos a partir de los que conocemos y no deben llevar identificación alguna del profesor/a].</p>

---

-Un Informe autoevaluativo (con evidencias y reflexivo)

-Un Informe tipo carta con un párrafo que dice que el profesor merece el 100% porque cumplió con todo

Profesor/a: ¿Con cuál de estos Informes considera usted que el Jefe de Depto/Decano emitiría un juicio más completo / equilibrado sobre el desempeño del profesor/a y por qué?

Jefe: ¿Con cuál de estos Informe se sentiría usted más cómodo para emitir un juicio sobre el desempeño del profesor/a y por qué?

---

### 6.3. Consideraciones Éticas

Se tomaron en consideración las estrategias para atender a los aspectos éticos de la investigación y minimizar los riesgos, dado que el proyecto involucró a profesores, directivos, estudiantes e investigadoras.

Para el análisis e interpretación de la información recopilada, se acudió a la triangulación de fuentes:

La primera triangulación se dio entre la aplicación de las entrevistas semiestructuradas dirigidas a profesores y jefes de la muestra organizadas por las dependencias académicas participantes - Educación, Medicina, Ingenierías y Ciencias Exactas y Naturales, la revisión de la literatura y la revisión de documentos oficiales de la UdeA todo en relación con la autoevaluación del desempeño profesoral.

La segunda triangulación se derivó de los resultados de la primera triangulación correlacionados con los análisis de los documentos oficiales de la UdeA – normativa, así como con la reglamentación de Facultades, Escuelas e Institutos y los informes de anuales de evaluación profesoral.

La tercera triangulación deviene de los resultados de las triangulaciones una y dos con la revisión teórica de la literatura.

En la siguiente figura se muestra como el proceso de análisis e interpretación desde un enfoque complejo, permite evidenciar las partes como un todo y al mismo tiempo, las partes constitutivas del todo, razón por lo cual, se hace indispensable señalar que los resultados que se presentan en este capítulo, se pueden ir interpretando a mayor profundidad cada vez que se entrecruzan los hallazgos con una o varias categorías de análisis planteadas.

**Figura 3**

*Triangulación de información recopilada*



## 7. Resultados

### 7.1. Los Profesores de la UdeA ¿Tienen ‘Buenas Prácticas Autoevaluativas’?

El ejercicio de sistematización comenzó con la revisión de los Informes de Actividades de los profesores participantes, en búsqueda de evidencias de ‘buenas prácticas autoevaluativas’. Se tomaron entonces las características de las buenas prácticas, y se aplicaron a 12 informes en total (6 del año 2018 y 6 del año 2019), de 7 participantes (5 de ellos no los entregó). El resultado aparece en la tabla 5.

**Tabla 5**

*Presencia de las Características que Identifican las ‘Buenas Prácticas’ en los Informes Anuales de Actividades de los profesores (2018 y 2019)*

Características de las ‘Buenas Prácticas’	Códigos de los profesores que las presentan en sus Informes Anuales
Pertinente para el contexto en el cual acontece	Todos
Muestra resultados significativos para la persona que la aplica	Todos
Cuenta con criterios de idoneidad de la acción de la persona	Todos

Claridad en la situación que se desea mejorar o transformar	MT1 – MN4 – ET8 – ET9
Sostenibilidad y trazabilidad para valorar sus efectos	Todos excepto MN5 y CET13
Convoca a otros a replicar la experiencia	Ninguno
Integra aspectos de la evaluación	Todos
Permite el reconocimiento y valoración de las acciones y actuaciones de las personas involucradas como aporte a la gestión del conocimiento reflexivo y práctico	ET8 – ET9 – EN10 y ET11

Como se puede observar, hay algunos indicios de buenas prácticas que tienen los profesores, en cuanto a *Sostenibilidad y trazabilidad, idoneidad y pertinencia*. Sin embargo, las características relacionadas con *Convocar a otros a replicar la experiencia y Permitir el reconocimiento y valoración de las acciones y actuaciones de las personas involucradas como aporte a la gestión del conocimiento reflexivo y práctico*, son aspectos menos frecuentes e incluso en algunos no son evidentes.

El contraste de la información contenida sobre buenas prácticas en los Informes de Actividades, con los indicadores de una evaluación consciente y responsable, arroja resultados como los que se presentan en la tabla 6.

**Tabla 6**

*Contraste entre Buenas Prácticas y Evaluación consciente y Responsable*

<b>Indicadores de una evaluación consciente y responsable</b>	<b>Evidencias en relación con las buenas prácticas</b>
Responsabilizarse de su proceso formativo; a la vez, que desarrollan valores educativos como la autonomía, el análisis crítico, la autorregulación y el análisis reflexivo vital para su desarrollo integral.	Avanzar en una mejor administración de los tiempos para cumplir con las fechas establecidas para el cumplimiento de los compromisos vinculados a las actividades de investigación. (EN10)
Emitir un juicio valorativo acerca de sí mismos, del contexto y de la sociedad en la que habita	Participar en este comité siempre ha sido una experiencia enriquecedora para mí, en la medida que me permite tener conciencia de la proyección social de la facultad y como ésta enriquece nuestros programas de formación al

Indicadores de una evaluación consciente y responsable	Evidencias en relación con las buenas prácticas
	<p>entrar en contacto con diferentes comunidades y territorios. (ET8)</p> <p>Compromiso y cumplimiento con la docencia. (MT1)</p> <p>Organización, orden, puntualidad, flexibilidad en la realización de las actividades docentes y administrativas. (MT2)</p>
<p>Valorar su propia formación, siendo conscientes de los objetivos de aprendizaje en su carrera, de sus limitaciones y, por tanto, asumir metas propias que le permitan alcanzar dichos objetivos</p>	<p>En lo personal, quedo muy satisfecho con el trabajo realizado y espero seguir aportando a los asuntos propios del segundo semestre que conduzcan a la candidatura doctoral de LG. (ET11)</p> <p>Disminuir el número de proyectos de investigación y Mejorar el cumplimiento de los compromisos de investigación. (MT1)</p> <p>Considero que de mi parte hay mucha pasión y disciplina en las labores que realizo. (ET9)</p> <p>La retroalimentación de los estudiantes [...] como asuntos a revisar, propusieron la inclusión de la estrategia de educomunicación para trasladarla a un espacio de formación diferente (otro curso, electivo), y disminuir la densidad en cuanto a temas y lecturas propuestas. Estas observaciones fueron acogidas para el curso que se ofertó en 2018-2. (EN10)</p> <p>Mejorar la parte de producción en investigación. (MN5)</p> <p>Compromiso con la docencia y la extensión; mejoramiento continuo. (MT2)</p> <p>Las mencionadas ponencias... me han permitido enriquecer mi docencia y cualificar mi rol de docente-investigador. (CET13)</p>
<p>Comprender sus fortalezas, afianzar sus potencialidades y mejorar en sus dificultades</p>	<p>El entusiasmo y el deseo de aprender y de enseñar. (ET8)</p>

Indicadores de una evaluación consciente y responsable	Evidencias en relación con las buenas prácticas
<p>erigiéndose como un sujeto capaz de llevar al máximo sus capacidades cognitivas y meta-cognitivas, actitudinales y físicas que le permitan la apropiación de capacidades profesionales.</p>	<p>La valoración de los estudiantes ha sido positiva, lo que hace pensar que las modificaciones aplicadas fueron adecuadas y que el espacio de formación parece más ajustado a las condiciones del programa para su adecuado desarrollo. (EN10)</p>
<p>Cuestionar sus propios procesos, comprender los obstáculos que le impiden la comprensión y la adquisición de los conocimientos para buscar vías de solución a las dificultades con el ánimo de vencerlas y continuar en su proceso.</p>	<p>Debo cualificar el dominio de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información al servicio de la educación. (ET8)</p> <p>Frente a la evaluación hecha por los estudiantes... Al respecto no tengo comentarios de favorabilidad o de rechazo, pues sé que son las miradas del otro y ello siempre podrá variar de las personales. Pero agradezco sus valoraciones pues siempre ayudan a poner la atención sobre diferentes asuntos. (ET11)</p> <p>Considero que es importante hacer los cursos de búsquedas de base de datos que ofrece la biblioteca, en aras de una mejor orientación en los procesos educativos que acompaño. (ET9)</p> <p>De igual modo, continuar profundizando en la formación en investigación cualitativa puede contribuir tanto en las investigaciones que desarrollamos como en el acompañamiento a estudiantes de pregrado y posgrado. (ET9)</p> <p>Implementar capacitaciones en cualificación pedagógica. (MN4)</p>
<p>Fomentar sus propios principios pedagógicos</p>	<p>Este trabajo también nos confirma que una asesoría no se limita al acompañamiento teórico, sino también a la posibilidad de abrir un espacio para que el estudiante pueda</p>



Indicadores de una evaluación consciente y responsable	Evidencias en relación con las buenas prácticas
	<p>tramitar ciertas dificultades subjetivas que hacen obstáculo al trabajo. (ET9)</p> <p>Las salidas pedagógicas realizadas en mis cursos posibilitaron a los estudiantes la familiarización con espacios de formación en los que el uso de los medios, las tecnologías digitales, y las artes, posibilitan mediaciones alternativas, y el favorecimiento de aprendizajes en contextos que no es posible evidenciar en Ciudad Universitaria. (EN10)</p> <p>Compromiso con la docencia, aplicación de innovaciones docentes y esfuerzo por fomentar entre estudiantes y docentes el uso de las TIC, particularmente del componente virtual de los cursos del Área de Biología de la célula. (MT2)</p>
<p>Mejorar los ambientes de trabajo, tanto con sus colegas y jefes, como con sus estudiantes</p>	<p>Los estudiantes se sintieron acogidos y acompañados durante todo el proceso del semestre y valorados como interlocutores válidos. (ET8)</p> <p>Cabe mencionar que, por las condiciones particulares del seminario, desde el inicio los encuentros estuvieron marcados por un acompañamiento permanente, a través de las asesorías, que nos permitió a LG y a mí reconocernos en una relación académica de aprendizaje mutuo. (ET13)</p> <p>De igual modo logro establecer vínculos educativos con los estudiantes que favorecen en gran medida los procesos de formación. (ET9)</p> <p>Se ha mejorado la comunicación con los docentes y se ha propiciado la reformulación de los cursos del Área. (MT2)</p>

<b>Indicadores de una evaluación consciente y responsable</b>	<b>Evidencias en relación con las buenas prácticas</b>
Aportar de forma más consciente y reflexiva a la cohesión social de la cual es corresponsable	Fortalecer estrategias de comunicación con docentes. (MN4)  El entusiasmo y el deseo de aprender y de enseñar, así como la fuerte convicción de que es posible construir una sociedad mejor a través de la educación. (ET8)

Las ‘buenas prácticas de autoevaluación’ rastreadas en los Informes de Actividades, permiten observar que los profesores muestran interés por su formación, por fomentar sus propios principios pedagógicos, así como por mantener un ambiente de trabajo adecuado.

De otro lado, se evidencia que la autonomía, el análisis crítico, la autorregulación y el análisis reflexivo vital para su desarrollo integral, no son fáciles de percibir dentro de los informes. Es muy probable que, dada la naturaleza del informe, el profesor ya está habituado a los formatos y condiciones de estos instrumentos, lo que impide que se describa de forma más detallada los alcances de la autoevaluación.

A continuación se presenta un contraste de estos datos, con las normas universitarias:

El Acuerdo Académico 0111 de 1997, que regula la evaluación profesoral, señala en el considerando 2:

Que la evaluación de la actividad profesoral constituye un proceso permanente encauzado a conocer y mejorar el nivel de desempeño de los profesores, y se dirige a:

- a.** Identificar los aciertos y desaciertos de la actividad académica.
- b.** Fijar políticas y estrategias para preservar y estimular los aciertos, y para corregir los desaciertos.
- c.** Mejorar el desempeño del profesor y de su respectiva unidad académica.
- d.** Valorar la calidad y el cumplimiento de las actividades académicas.

Los Informes de Actividades muestran que los literales a, b, y d se reflejan en la mayoría de los informes analizados, lo que indica que los profesores, a partir de sus reflexiones, destacan los aciertos y dificultades que se les presenta en el desarrollo de las actividades que llevaron a cabo durante el periodo evaluado (p. ej. “Mejorar el cumplimiento de los compromisos de investigación”, MT1).

Así mismo, se encontró que hay una valoración sobre el cumplimiento de las actividades académicas. Por ejemplo, en la Facultad de Educación, se usa una rúbrica en la que los profesores puntúan de uno a cinco el nivel de eficiencia o alcance que tuvieron en las actividades.

Sin embargo, el literal 'c' (Mejorar el desempeño del profesor y de su respectiva unidad académica) es difícil de rastrear en los informes: en todos, hay una ausencia total de feedback del jefe, aspecto que llama la atención dado que todo ejercicio de evaluación debe de estar acompañado por una retroalimentación que permita tener claros los nuevos compromisos y retos a asumir para mejorar.

En consonancia con el artículo 80 del Estatuto Profesor, el Acuerdo Académico 0111 expresa que: “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” (p. 1).

Todos los profesores presentaron un informe completo de sus actividades; sin embargo este informe carece de evidencias que lo respalden y no hay una heteroevaluación que mida la fiabilidad y validez de lo que está allí consignado.

De otro lado, el artículo 6 del Acuerdo Académico 0111, es el que más se aproxima al sentido y significado de una evaluación profesoral plena, en cuanto alude a la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación como fuentes que informan sobre el desempeño del profesor durante su año de labores:

Serán fuentes válidas de información para la evaluación, entre otras, las siguientes:

1. El informe del profesor sobre las actividades realizadas. Este deberá incluir el cumplimiento y los resultados de las propuestas concertadas en el plan de trabajo, debidamente documentados, las dificultades presentadas, y los posibles correctivos.
2. La información proveniente de los estudiantes, mediante la evaluación del curso o de las actividades académicas, y del desempeño del profesor.
3. Los informes 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.
4. El informe sobre la productividad académica del profesor, expedido por el Comité de Asignación de Puntaje, o por el Comité Central de Evaluación, según el caso.

5. El informe de los premios, las distinciones y los reconocimientos obtenidos.
6. El informe escrito del profesor tutor, en el caso de los profesores auxiliares.
7. El informe del rendimiento académico, cuando el profesor se encontrare en comisión de estudios.
8. El informe final evaluativo del año sabático. (pp. 2-3)

El análisis de los informes en búsqueda de ‘buenas prácticas autoevaluativas’ deja ver que algunos profesores tienen en cuenta las evaluaciones que realizan sus estudiantes:

Frente a la evaluación hecha por los estudiantes debo señalar que sólo fue diligenciada por 12 estudiantes, no obstante, el número total de matriculados fue de 22. Al respecto no tengo comentarios de favorabilidad o de rechazo, pues sé que son las miradas del otro y ello siempre podrá variar de las personales. Pero agradezco sus valoraciones pues siempre ayudan a poner la atención sobre diferentes asuntos. (ET11)

Sin embargo, no es posible rastrear otra evaluación externa tomada en cuenta que permita ver el cumplimiento de dicho artículo.

Así mismo, en el párrafo 1 del artículo 6 del Acuerdo 329 del 1 de diciembre 2017 del Consejo de Facultad de Medicina, se reitera que: La autoevaluación del profesor será utilizada como elemento de análisis durante el proceso de evaluación, pero no será objeto de ponderación; en consonancia con la Resolución 2455 del Consejo de Facultad del 8 de febrero de 2019 que define los criterios para el proceso de evaluación del Desempeño Profesoral y del Desempeño Destacado en Docencia y Extensión de los profesores de planta del año 2018. Veamos:

El proceso de evaluación del Desempeño Profesoral, y del Desempeño destacado en Docencia y Extensión del año 2018, se hará mediante las siguientes fuentes válidas de información:

- a) Planes de trabajo de los Semestres 2018-1 y 2018-2.
- b) Informe de autoevaluación del docente debidamente documentado.
- c) Formato cuantitativo de autoevaluación.

Los Acuerdos de Consejo de estas unidades académicas, muestran que es a este nivel que se empieza a incluir la ‘autoevaluación’ por parte del profesor, como una buena práctica, aunque para ser estrictos, el Acuerdo Académico 0111 menciona la elaboración de un ‘Informe de Actividades’, antes que una ‘autoevaluación’.

Esto trae una consecuencia importante: los profesores hacen informes que describen las actividades realizadas durante el año anterior, pero la autoevaluación pasa a ser secundaria. La rendición de cuentas se consolida como esencial, dejando de favorecer la mejora continua y el compromiso ético de los profesores con su quehacer universitario.

## **7.2. Características de las Prácticas Autoevaluativas del Profesorado en las Entrevistas**

La autoevaluación profesoral se relacionó con las siguientes características que se identificaron en el marco conceptual: Representaciones sobre la evaluación; Papel de la coevaluación y la heteroevaluación; Fuentes e instrumentos de evaluación del desempeño y, Propósito de la autoevaluación. Las entrevistas mostraron que la Concepción de profesor y las Oportunidades de mejora son características emergentes. Estas características se usaron como categorías de análisis y se cruzaron con las características de las buenas prácticas y con los indicadores de evaluación consciente y responsable. A continuación, se presentan los resultados.

### ***7.2.1. Representaciones Sobre la Evaluación***

Las representaciones sobre la evaluación engloban creencias, imaginarios, temores, sentimientos y emociones en torno a la evaluación en sus múltiples formas y enfoques. En el análisis de las entrevistas se encontró que en un sentido general la evaluación se asocia con la reflexión sobre los aspectos que los profesores tienen por mejorar, pero también con la calificación de su desempeño como docentes, lo que genera temor y llega a tener una carga punitiva. El comentario de este profesor expresa ampliamente el significado de la representación sobre la evaluación a la hora de rastrear buenas prácticas autoevaluativas:

[...] sabemos que la evaluación está conectada con las representaciones que sobre ella construimos, ¿cierto? En la medida en que uno tiene configurada una forma de entender la evaluación, posiblemente actúa en consonancia con ella: si para ti la evaluación es algo finalista, algo de cierre, algo sumativo, así lo vas a entender; si la evaluación para ti tiene un carácter procesual, formativo, de transformación, vas a dar cuenta de ello en tus ejercicios. (ET11)

Estas representaciones también van ligadas al **contexto en el cual acontece** la autoevaluación. Veamos lo que dice este jefe refiriéndose a un profesor a quien admira:

[...] era el que me llamaba la atención porque siempre era muy crítico con su desempeño y él siempre con ganas de mejorar, y ahora que soy del Comité de Evaluación veo lo mismo en sus evaluaciones. Sí, es una persona que siempre ha querido... siempre le gusta mejorar, él no piensa que es muy bueno, siendo bueno. Pero él no piensa que es bueno, sino que necesita mejorar más, a mí me parece que ese es el tipo de evaluación que se debería hacer. (JMT6)

Este jefe cuenta con criterios de idoneidad de la acción de la persona, sabe que su profesor se responsabiliza de su proceso formativo; a la vez, que desarrollan valores como la autonomía, el análisis crítico, la autorregulación y el análisis reflexivo vital para su desarrollo integral. La evaluación está asociada a la autoimagen y la autorregulación, por lo que tiene que ver con la visión que tiene el profesor de sí mismo y con el porqué y el para qué de su autoevaluación.

Respecto a la representación de una evaluación que tiene **resultados significativos para la persona que la aplica**, este jefe señala que: “aunque ellos [los profesores] reconocen que hacen su trabajo, piensan que pueden ser mejores y [...] además piensan que eso no les quita ser reconocidos como buenos profesores” (JMT6).

Los resultados obtenidos de la evaluación pueden ser el mejoramiento del desempeño y el quehacer docente. Cuando esta evaluación viene de parte de los estudiantes, causa varias emociones. Si la autoestima del profesor es alta, lo impulsa a mejorar al igual que cuando es una evaluación que se hace de sí mismo, como ejercicio constante en el que mira si mejoró o no, si algo funciona o no y las acciones a emprender para ser un mejor profesor. La autoestima tiene que ver con la posibilidad de comprender sus fortalezas, afianzar sus potencialidades y mejorar en sus dificultades erigiéndose como un sujeto capaz de llevar al máximo sus capacidades cognitivas y meta-cognitivas, actitudinales y físicas que le permitan la apropiación de capacidades profesionales.

Además, este jefe hace una importante reflexión sobre los **criterios de idoneidad de la acción de la persona** con respecto a sí mismo:

En estos días hice la presentación del informe de gestión y les hice la autoevaluación. Hubo una de las personas que aprovechó esa autoevaluación como para pegarse de lo malo y poder criticar y poder... Entonces mirá que lo que yo digo es que, si uno aprende pero todavía hay personas que no aprenden qué es un proceso de autoevaluación y que

todo sirve es para mejorar, entonces igual no me sentí mal, ni dije por qué dije esto, yo no debí... ¡No!, creo que eso debe ser así y siempre he dicho que todo sirve es para mejorar.

(JMT6)

Se hace referencia entonces a la posición honesta, comprometida y la experiencia de quien evalúa y se autoevalúa, la noción de la evaluación para el perfeccionamiento y por supuesto, se relaciona con cómo el profesional actúa con base a la concepción de evaluación que tiene, donde la evaluación se puede entender como una cuestión privada y un proceso del yo, que implica además ser congruente a la hora de autoevaluarse, por lo cual, puede emitir un juicio valorativo acerca de sí mismo, sin temor al juicio de los otros porque su autoestima es alta.

Una de las representaciones más comunes de la autoevaluación profesoral, es la de la ‘tarea’ que debe realizarse. Vista así, ni es una buena práctica evaluativa, ni se hace de forma consciente y responsable:

[...] la cita con el jefe, en donde uno se sienta con el docente a revisar todo su proceso de planeación, a revisar los logros y a revisar las cosas y a encontrar eso, que se había convertido de pronto para muchos compañeros, en un mero trámite digamos administrativo, una cosa como muy de trámite, que realmente no tenía como mucha trascendencia. (JMT6)

Yo creo que es muy importante el trabajo de las jefaturas con los profesores, para que eso no sea vivido como una obligación, como algo que no es una oportunidad [...] poder escribirle a los profes, hablar con los profes [...] porque] es un acto que está muy cargado de malestares, se ve como un acto sin consecuencias, como una tarea que uno entrega y eso no tiene ninguna consecuencia. (ET9)

### ***7.2.2. Papel de la Coevaluación y la Heteroevaluación***

Se refiere al efecto de la evaluación que hacen los pares (coevaluación) u otras personas (heteroevaluación) respecto al evaluado.

La siguiente evidencia muestra el **fomento de los propios principios pedagógicos** del profesor: “Si yo no tengo un partner, si yo no tengo quien me esté hablando, quién me esté diciendo, yo creo que tengo la razón, ¿no? Si no, pues, es que yo hace rato que soy ‘palabra de Dios’” (CET13).

Y esta profesora, **permite el reconocimiento y valoración de las acciones y actuaciones de los involucrados** y contribuye a mejorar los ambientes de trabajo:

Digamos que a mí me parecería importante de pronto, que uno se pudiera sentar...no sé... con el decano, el vicedecano y poder discutir esos aspectos de manera individual, sé que es difícil y que somos muchos profesores, pero me parecería un poquito más [...] enriquecedor para ambos que desde decanatura, que son los jefes directos nos sentemos a mirar estos aspectos. (MN5)

Pero también reclama la necesidad de que se emita un juicio valorativo acerca de sí misma, en el contexto en que tiene lugar la evaluación, más allá de una calificación:

A mí me parece que es importante [...] una opinión más estructurada. [...] tengo una nota de los estudiantes, entonces si a un estudiante le fue mal, pues me pone un número y ya, y pues no me parece que sea la manera más completa y más integral de evaluar. Que intervengan los otros compañeros, también se hace y yo lo tengo en mi trabajo como coordinadora, porque ellos hacen una evaluación escrita y a veces siento que lo dejan solo con un número, o sea yo por lo menos trato de hacer unas observaciones [...] y que intervenga el jefe [...] “bueno vamos a evaluar a la profesora MN5, entonces elijamos 5 personas y nos sentamos a hablar y miramos un plan de mejora”. (MN5)

### ***7.2.3. Fuentes e Instrumentos de Evaluación del Desempeño***

Se trata de alusiones a los informes, formatos, cuestionarios que se aplican en las facultades para ser diligenciados por estudiantes, profesores o jefes.

Los entrevistados solicitan orientaciones e instrumentos y hacen sugerencias:

De pronto, no sé si unas plantillas [...] podrían servirle a uno, porque como le dicen a uno: “haga pues su informe de actividades”. Entonces yo arranco, yo hago la estructura como creo. [Pero] de pronto [la plantilla] podría ayudar, ¿cierto?, con unas preguntas ahí pues de cuestionamientos, como una reflexión cualitativa adicional a la descripción, alrededor del tema. (IT16)

Otros critican el proceso por su alta demanda de tiempo:

Esos instrumentos que usamos parece que no, no son apropiados para hacer una real autoevaluación, una evaluación que me permita a mí como docente avanzar. [...] ese informe es muy cargado a mi modo de ver, porque tiene mucha información que es muy



engorrosa de recolectar y como le digo, lo que menos tenemos es tiempo para hacer ese ejercicio de manera juiciosa. (MT2)

Es de resaltar que las críticas no se centraron únicamente en el formato de informe sino en otros elementos del proceso autoevaluativo que generan inconformidad entre los entrevistados, por ejemplo: Falta de diálogo y confianza entre administrativos y docentes; Poca responsabilidad por parte de los profesores a la hora de realizar los informes; La casi nula cultura autoevaluativa que prima en los profesores de la universidad; Intrascendencia de los procesos autoevaluativos, para la construcción de procesos universitarios.

La actitud reflexiva de cada profesor, aquello que hizo, y lo que desea mejorar, se relaciona con **el reconocimiento y valoración de las acciones y actuaciones de las personas involucradas como aporte a la gestión del conocimiento reflexivo y práctico** y con el indicador: **Responsabilizarse de su proceso formativo; a la vez, que desarrollan valores como la autonomía, el análisis crítico, la autorregulación y el análisis reflexivo vital para su desarrollo integral.**

[El informe anual] me permite repensar [...] las acciones y hacer correctivos, mirar los avances... también uno cuando escribe, descubre ciertas lógicas, ciertas maneras como uno ha trabajado que de pronto no había pensado en ese momento, digamos, ciertas maneras de trabajar con los estudiantes que parece que son convenientes, u otras maneras que no lo son, que hay que modificarlas, [...] es como un tiempo para uno pensar sus actos, recapitarlos. (ET9)

[El formulario de autoevaluación] de alguna manera me ha servido porque me ha creado el espacio de reflexión... Y además desglosado por ítems, porque uno de pronto piensa que está haciendo un buen trabajo, o no lo estoy haciendo; pero ya mirándolo analíticamente, separado ítem por ítem, obviamente la evaluación es más completa y le permite a uno darse cuenta de lo que está haciendo bien y lo que no está haciendo bien... Por lo menos tener una impresión subjetiva de cómo está trabajando eso y de alguna manera, a partir de ahí, cualquier medida que se vaya a tomar será más fundamentada. (MT1)

El concepto '**resultados significativos**' en el marco del sujeto que lo aplica, es muy amplio, pero en este caso, implica que los profesores pueden, por medio de sus prácticas autoevaluativas, no solo hacer una toma de conciencia, sino además generar procesos de

automejoramiento, **al valorar su propia formación, siendo consciente de su rol como profesor, de sus limitaciones y, por tanto, asumir metas propias que le permitan un mejor desempeño**, pero especialmente en la docencia:

El mismo formato [de autoevaluación] se puede diligenciar de muchas maneras, se puede acopiar información, se pueden acopiar registros, se pueden acopiar productos como lo piden, pero el ejercicio de autoevaluación no solamente es que uno reúna todo eso, es también que uno pueda generar procesos interpretativos al respecto de lo que está haciendo, y desde allí reorientar las acciones, entonces creo que uno lo puede hacer en la medida en que asuma con responsabilidad el proceso. (ET11)

La autoevaluación que se hace anual me parece que es un tiempo como para sentarse y pensar todo ese trabajo de manera retrospectiva, y juntarlo, y analizarlo, eso es un acto que no veo que se dé de otra manera, o sea; uno lo hace en esta clase, con este estudiante, con esta investigación; uno va afinando, va puliendo, va corrigiendo, ¿cierto?, va pensando los actos, pero ya luego cogerlo de manera global. (ET9)

Para mí hacer el informe anual de actividades es una oportunidad para evaluar y para incluso replantear mis objetivos como docente. Primero empezar a pensar si realmente quiero hacer docencia o no y, segundo si dentro de la docencia que estoy haciendo se están cumpliendo los objetivos que me planteé una vez empecé mis actividades. (MN5)

Esta última cita presenta una particularidad: además de que el profesor hace planes de mejoramiento por medio de la autoevaluación, también reflexiona sobre el *querer hacer*, tema que poco tocan los profesores, pero que es fundamental a la hora de hablar de un buen desempeño y motivación para realizar el arduo trabajo que implica la docencia.

**Los criterios de idoneidad de la acción de la persona**, se centran en lo personal a un nivel intrasubjetivo que se relaciona con **comprender sus fortalezas, afianzar sus potencialidades y mejorar en sus dificultades erigiéndose como un sujeto capaz de llevar al máximo sus capacidades cognitivas y meta-cognitivas, actitudinales y físicas que le permitan la apropiación de capacidades profesionales:**

Siempre procuro [...] visualizar con una distancia que es muy saludable, qué es aquello en lo que he fallado y qué tengo que ajustar y mejorar, me parece esencial que eso sea algo que esté instalado en cómo nosotros vamos valorando la forma en la que, no sé si quepa la palabra, pero... nos desarrollamos como profesores. (EN10)

Los profesores exhiben **claridad en la situación que se desea mejorar o transformar** y la reflexión muestra resultados significativos para la persona que la aplica mediante la toma de conciencia, aunque ninguno de los entrevistados especificó qué situaciones deseaba mejorar o transformar:

[El informe anual] aporta en el sentido en que me permite tomar consciencia de lo que estoy haciendo y de cómo lo estoy haciendo... Entonces, al final, en algunos momentos, esa toma de consciencia le permite a uno saber que está haciendo muchas cosas, otras veces que no tanto; otras que tendría que hacerlas mejor... Básicamente eso, pero entonces sí le permite a uno reconocerse en la función de ser maestro. (ET8)

Aunque los entrevistados hablaban de mejoramiento de su qué hacer, pocos de ellos establecían una **Sostenibilidad y trazabilidad para valorar sus efectos**. La siguiente es una de las pocas evidencias:

Cuando yo empiezo a hacer el informe lo que hago es ver el informe anterior, pues yo llevo 4 años vinculada con la universidad, entonces ya llevo (no son muchos), tres informes. Entonces miro si en el informe anterior sí cumplí en ese año los objetivos de este informe y, de ahí en adelante, empezar a cuestionarme qué aspectos debo mejorar. (MN5)

Se observa cierta relación con el **responsabilizarse de su proceso formativo; a la vez, que desarrolla valores como la autonomía, el análisis crítico, la autorregulación y el análisis reflexivo vital para su desarrollo integral**, porque hay reciprocidad entre el informe actual y el anterior, lo cual le permite establecer procesos de mejoramiento futuros, con base a sus objetivos pasados.

Los resultados no muestran explícitamente que **la autoevaluación sea pertinente para el contexto en el cual acontece**, aunque sí hay algunas alusiones:

De hecho, en el último informe, dado que todo se volvió a la virtualidad, mi preparación como profesora desde la virtualidad, entonces ya no se convirtió solo en un objetivo de un tema específico, sino en una competencia más general. (MN5)

Aquí se puede apreciar la importancia que le da la profesora al cambio de ambiente educativo, de la presencialidad a la virtualidad, y cómo esto ha hecho que su preparación en cuanto a la docencia sea también diferente; teniendo en cuenta para el desarrollo de sus actividades el contexto que se está viviendo actualmente.

Algunos de los entrevistados mencionaron que sería importante involucrar a otros en la autoevaluación (estudiantes, jefes y colegas); esto podría ser tomado como un acercamiento al contexto, y en definitiva con una búsqueda de la colectivización en la evaluación de desempeño.

[...] creo que la contribución que yo hago, es para mí ser responsable entre lo que le prometo a la institución, la presentación de los informes, que sea de la manera más honesta posible, donde yo pueda hablar de lo que se logró y de lo que no se logró, dar cuenta de por qué [...] darle el lugar a la universidad y a las personas que están en este momento representando las figuras de autoridad, que también son nuestros propios compañeros, pero que en ese momento son los que están gobernando, los que están cuidando la misión y la visión de la universidad. (ET9)

#### ***7.2.4. Propósito de la Autoevaluación***

Esta categoría hace alusiones a la finalidad de autoevaluarse, al 'para qué' o a las consecuencias de hacerla, y se relaciona con las 'Fuentes e Instrumentos de Autoevaluación'.

A continuación, se evidencia la importancia que le da este jefe al informe de evaluación para el proceso formativo, como fuente de reflexión y de acción futura porque le **permite el reconocimiento y valoración de las acciones y actuaciones de las personas involucradas como aporte a la gestión del conocimiento reflexivo y práctico.**

Como profesor, el informe me permite tener una visión integral sobre mi desempeño, al final del semestre puedo ver qué es lo que estoy haciendo; me ayuda a identificar éxitos y fracasos, me sirve como una fuente valiosa de información para planear el semestre que viene y también cumplir con mi responsabilidad, que es informar a mis superiores sobre el desempeño de este año. (JEN12)

El profesor se **responsabiliza de su proceso formativo**; a la vez, que desarrollan valores como se observa a continuación:

Uno también se va autoevaluando cotidianamente, no es que durante todo un año no hice una reflexión sobre mis actos y ya en diciembre la voy a hacer. No. Uno hace un proceso de reflexión constante en donde va haciendo rectificaciones, va haciendo modificaciones, y cuida el acto educativo, cuida los procesos de investigación, en fin. (ET9)

Cabe resaltar que en esta última evidencia, la profesora explicita la evaluación que se hace día a día, sin necesidad del informe de autoevaluación. Esto indica un pensamiento

reflexivo, muy relacionado también con la autonomía que rescata la autorregulación como una práctica cotidiana.

Los **resultados significativos** son aquellos que permiten además de la reflexión, la puesta en marcha de estrategias o acciones de mejoramiento. En el caso, todas las evidencias apuntan a que el propósito de la autoevaluación es el mejoramiento en el desempeño por lo cual el profesor **valora su propia formación, siendo consciente de su rol como profesor, de sus limitaciones y, por tanto, asumir metas propias que le permitan mejorar.**

[...] lo que busca la autoevaluación es ayudarme con mis deficiencias, a que yo crezca.

[...] Imagino que esta autoevaluación tiene que ir asociada a otros procesos, o sea no es autoevaluarse por autoevaluarse. O sea, usted para qué se autoevalúa, para qué estamos haciendo eso, para qué usted mejore su labor docente. Espera que usted mejore su labor administrativa, para que usted explote al máximo su potencial. (MN4)

Se observa que para el profesor, el propósito de la autoevaluación es el mejoramiento de sus labores en la universidad.

De acuerdo al análisis realizado, **la pertinencia de la autoevaluación para el contexto en el cual acontece**, apuntan a generar relaciones entre los entrevistados y otros miembros de la comunidad universitaria, como estudiantes o jefes. Esta voluntad es un potencial **mejorador de los ambientes de trabajo**. A continuación, este profesor habla de la necesidad de la participación de los estudiantes en la evaluación profesoral, dándoles un lugar destacado como figura activa en procesos evaluativos:

Entonces yo lo que hago es que cuando culmino por ejemplo un curso, le pido a los estudiantes que, quienes deseen (porque no es obligatorio), me hagan devolución de un textico: un párrafo, dos párrafos, en los que expongan sus consideraciones frente al curso, y a su vez también aquellas sugerencias que tienen para mi desempeño. Entonces yo desde ahí también voy como que reorientando procesos, voy resignificando. (ET11)

Y para este jefe: “Como profesor, el informe me permite [...] cumplir con mi responsabilidad, que es informar a mis superiores sobre el desempeño de este año” (JEN12).

Informar a los superiores genera relaciones de confianza y mejora el ambiente entre jefes y profesores; además, demuestra la buena disposición que tiene un profesor hacia la heteroevaluación.

### ***7.2.5. Concepción de Sí Mismo como Profesor***

Esta concepción hace referencia a la visión que tiene cada profesor sobre sí mismo en su quehacer. Esta categoría emergente es importante en el rastreo de buenas prácticas autoevaluativas puesto que evaluar y autoevaluar el desempeño profesoral está ligado a lo que se considere como profesor y más aún, como buen profesor.

No obstante, fueron muy pocas las evidencias que se encontraron en relación con esta categoría; muchas de ellas mostraban una relación más implícita que explícita y todas están referidas a la docencia. En un sentido general, hablaban de cómo muchas veces los profesores llegan a la universidad sin una formación pedagógica y cómo su forma de enseñar es reflejo también de cómo les enseñaron; asimismo, algunas evidencias apuntaban al compromiso con la universidad y a lo mucho que tiene que saber un profesor. Veamos:

[...] uno internamente va creciendo, va teniendo otros focos y otros objetivos de evaluación. Entonces, al principio yo era muy estricta, pues para mí [lo importante era] lo que tenía que saber desde lo académico, pero luego con mi experiencia como pediatra, en el ejercicio de mi profesión y como docente y, viendo el resultado de los estudiantes, la respuesta de ellos (que también es algo externo), ese foco fue cambiando. O sea, ya para mí no era tan importante que ellos tuvieran que saberse la minucia, porque ya sabía que se les iba a olvidar, pero si les enseñaba esa manera de analizar, el resultado al final, cuando ya estuvieran al frente del paciente, iba a ser distinto. (MN5)

Para esta profesora, la concepción sobre sí misma fue cambiando a partir de la evaluación y el informe de desempeño, pues se pasó de una concepción basada en lo académico a una que da más importancia a lo que se enseña y finalmente aprenden sus estudiantes. Por lo tanto, su autoevaluación **muestra resultados significativos para la persona que la aplica** e integra aspectos de la evaluación, puesto que se evalúa y con ello mejora y también transforma la forma de verse a sí misma. A su vez, está valorando su propia formación, siendo consciente de su rol como profesora, de sus limitaciones y, por tanto, asumir metas propias que le permitan un mejor desempeño.

Esta otra evidencia muestra una faceta distinta de su concepción como profesora, en tanto cambia su rol de docente al de administrativa:

[...] al principio (que era más profesora de estudiantes de pregrado), [reflexionaba] ‘no, me faltó hacer un seminario de insulina, un seminario de fiebre’, pero después volvía a

plantear y yo: “¿sí será necesario ese seminario tan puntual o más bien algo más global?”. [Revisaba] mi desempeño docente. Entonces en el último informe dentro de los compromisos puse: mejorar mis capacidades de liderazgo, ya que empecé como Coordinadora del área, entonces [revisaba] mi preparación, la preparación de los materiales para pedagogía, la preparación de los profesores. (MN5)

Esta evidencia ilustra cómo se enriquece la concepción de profesor según el rol a partir de la realización del informe y de la autoevaluación. Por tal motivo, muestra resultados significativos para la persona que la aplica, **cuenta con criterios de idoneidad de la acción de la persona**, y muestra **sostenibilidad y trazabilidad para valorar sus efectos**. Igualmente, se relaciona con cuestionar sus propios procesos y emitir un juicio valorativo acerca de sí misma, sin temor al juicio de los otros.

La siguiente evidencia tiene que ver con **criterios de idoneidad de la acción de la persona**, pues muestra la concepción de profesor y de profesional que se tiene y la responsabilidad que esto implica:

Otra cosa es ser profesor de la universidad; usted puede ser un médico muy reconocido, un cirujano, lo que sea, pero cuando ya se mete en la Facultad de Educación o a la Facultad de Medicina a enseñar, entonces ya usted es un profesor, asume un rol de profesor, entonces usted tiene que ver con la educación, tiene que ver con la pedagogía o llámese didáctica, pero usted tiene que ver con otro tipo de procesos.

Entonces a mí me parece, que cuando vos firmaste el contrato como profesor universitario, es porque estabas asumiendo tu papel, es que es tu papel como profesor universitario; un profesor universitario es sinónimo de lectura, un profesor universitario es sinónimo de cultura, un profesor universitario es sinónimo de educación. (CET13)

En esta reflexión, el profesor **valora su propia formación, siendo consciente de su rol como profesor**, de sus limitaciones y, por tanto, de asumir metas propias que le permitan un mejor desempeño.

#### ***7.2.6. Oportunidades de Mejora***

Los hallazgos relacionados con esta categoría se centran en proponer cambios que van desde la reforma a los estatutos de la Universidad en lo relacionado con la evaluación del

desempeño profesoral hasta transformaciones individuales que se sitúan de frente a los sujetos en calidad de directivos, jefes, profesores, estudiantes.

Para profesores y jefes participantes en el estudio, un aspecto fundamental para mejorar el proceso de autoevaluación es la **retroalimentación**. Si ésta existiera, se generaría un mayor compromiso por parte de todos los profesores para presentar un informe completo, se enmarcaría como una estrategia central e importante para cualificar la institución:

Una evaluación comprensiva-cualitativa entre administrativos y estudiantes, donde se puedan expresar con libertad de los profesores y su rendimiento...Estaría muy bien que uno pudiese tener como esa retroalimentación...porque la ausencia de retroalimentación deviene impunidad y también deviene ligereza a la hora de pasar por esto que es un proceso y un momento importante cada año...Creo que la ausencia de retroalimentación en cualquier actividad de las que configuran el universo al que pertenecemos, puede ser siempre leída como que “no vieron lo que hice, ...nadie leyó lo que escribí”. (EN10)

El **diálogo con el otro** se avizora como oportunidad de mejora siempre y cuando se realice en escenarios de confianza, de respeto y de mutua valoración, con mirar a alcanzar un proceso de autoevaluación consciente y responsable:

A mí me parece que es importante, porque una cosa es como uno se ve, y otra cosa es como el otro lo ve a uno, y yo creo que esa posibilidad de interactuar con los otros le permite a uno un mayor grado de reflexión, porque una cosa es la percepción que uno tiene de sí mismo, o como aparece en una de las categorías, la “autoimagen” o el “autoconcepto”, y otra cosa es como el otro lo ve a uno. Entonces, digamos ese diálogo con los otros permitiría, creo yo, un proceso de autoevaluación más consciente y más objetivo, a pesar de que sea subjetivo. (ET8)

Por otro lado, los profesores consideran conveniente **revisar la actual normativa Universitaria** relacionada con la evaluación del desempeño profesoral y la interpretación que las diferentes dependencias dan a las directrices generales de procesos y procedimientos para valorarlo, porque allí pueden situarse cambios esenciales para cualificar la autoevaluación.

Hay que sacar una legislación importante de decir “no, no más puntos”, ahí me perdona si lastimo pues, ya la susceptibilidad de muchos profesores que se sienten... porque eso lo detecta uno rápidamente...volvemos a caer otra vez en el trámite burocrático de la autoevaluación... listo porque es que me llamó el vicedecano y me dijo que ya se me



había cumplido la fecha o el contrato se me vence dentro de un mes y entonces me toca que me autoevalúe el jefe. (JMT6)

### ***7.2.7. ¿Qué Reduce el Efecto de la Heteroevaluación Sobre la Autoevaluación?***

A modo de hipótesis, se sugirió que la inquietud y desconfianza que genera la heteroevaluación entre los profesores de planta, se reduce con una autoevaluación responsable y consiente, en la cual, el profesor que se evalúa a sí mismo puede identificar sus aciertos y debilidades, además de proponer cómo mejorar. Los hallazgos son los siguientes:

La siguiente situación demuestra la existencia de un poder por parte de los profesores vinculados de planta, que es percibido por los que son contratados (ocasionales y cátedra). El comentario, es de un jefe de departamento que es ocasional:

[En mi primer año en la jefatura del departamento] hice una especie de cuestionario y se lo mandé a los profesores para que me [...] dijeran cuánto sacaban en la evaluación [...] Algunos profesores totalmente sinceros calificaban por ejemplo 93 puntos, un valor diferente [a cien] y cuando fui a presentar eso, me lo devolvieron y me dijeron “ojo que esto hay que pasarlo con el cien por ciento para todos. (JI17)

Al no poder realizar una intervención sobre los estándares constituidos, la evaluación profesoral se convierte en un ejercicio rutinario en el que se entrega un informe para decir que se cumplió con el plan de trabajo. La representación de la autoevaluación como una tarea molesta, trasciende a la cotidianidad entre: “...los nuevos profesores que preguntan a los demás cuánto se suele colocar” (JI17).

Esta representación se une al irrespeto hacia el jefe ‘ocasional’ por parte de ciertos profesores de planta:

Yo no generalizo, pero [...] a medida que va pasando el tiempo, los profesores van abusando [...] de su perfil, de su permanencia en la Universidad, [pero] los profesores nuevos [y los de cátedra] trabajan muy bien. [...] Aunque muchos respetan, otros no respetan y pasan por encima o pisotean mucho al jefe que no es profesor.

[...] En una reunión del comité, se calificó “bajito” a un profesor y éste salió a montar proceso disciplinario para todos los que se encontraban allí. [...] La situación cada vez se vuelve más compleja, incluso en ocasiones cuando he intentado decirle a un

profesor en qué está fallando, me responde “a mí no me importa”, “el jefe mío es el decano”. (JI17)

Haciendo una paráfrasis de lo comentado por este profesor, es evidente que la heteroevaluación es un “*peligro*” por las dificultades que hay al interior de las unidades académicas: están los profesores que “*no le paran bolas a nada*”; hay “*otros que se enfrentan y son capaces hasta de indisponer a los demás*”; hay algunos que envían “*una hoja que dice yo hice todo, me califico 100*” y “*hay muy poquitos profesores que hacen una autoevaluación rigurosa*”.

Estos datos señalan una debilidad socio afectiva entre los profesores que asumen estas actitudes, que se puede resumir en esta ecuación: la representación de la autoevaluación como tarea + irrespeto hacia un jefe por su vinculación en contrato + indiferencia hacia los compromisos adquiridos como profesor universitario = fracaso de la función formativa de la coevaluación y de la heteroevaluación.

Sin embargo, hay profesores que han experimentado exitosamente la heteroevaluación porque conciben la actitud honesta como pieza clave en la valoración de su trabajo. Veamos:

Lo primero es la actitud de las personas que hacen la autoevaluación. Insisto: si no somos honestos ciento por ciento, es decir, yo no tengo ningún problema en decirle a mi jefe: “vea jefe, es que estas y estas actividades no las hice”, y si él me exige una explicación le digo: “vea, por esto, por esto y por esto no cumplimos esto, por esto no cumplí con aquello, en el programa de curso estas clases no se dictaron porque no alcanzó el tiempo o los estudiantes se sublevaron y se fueron”, entonces, cualquiera que sea la razón. Pero si no hay honestidad, si no hay pulcritud, entonces es muy difícil [...] y lo otro es que, si yo no tengo una capacidad autocrítica adecuada entonces tampoco pasa nada, cierto. (MT2)

Y este Jefe comentó:

Tratar de aprovechar esos momentos de evaluación para suplir esas carencias de conocimiento y hacer un poco de pedagogía en el sentido de explicarle al compañero “mira hombre, un informe de autoevaluación lo suficientemente elaborado, sustentado, con sus respectivos anexos, con todas las actividades pedagógicas que desarrollaste, con toda la producción intelectual que pudiste lograr durante este periodo, con la representación de la Universidad, pues no es solamente es algo que vamos a calificar vos y yo aquí de qué tan buena estuvo la producción o qué faltó, sino que además tiene un

efecto sobre tu asignación salarial, una buena evaluación va a repercutir en una bonificación económica para ti y no será el único mérito”. (JMT6)

Esta evidencia destaca la importancia del análisis conjunto de los logros del profesor, en un ambiente de acompañamiento y apoyo. En el siguiente comentario, se destaca que una autoevaluación debidamente respaldada en soportes, reduce la tensión que genera la heteroevaluación:

Hemos hechos un proceso de recuperación de esa cultura, y yo, con toda la empatía que tengo con mis compañeros, les regreso informes porque “qué pena profe, venga compléteme eso porque yo sé que usted hace más, porque yo lo he visto a usted haciendo un montón más de cosas. Hágame el favor: le devuelvo este informe y usted me lo devuelve más completo y me anexa el certificado del congreso”, porque además, yo le firmé el permiso para que fuera al congreso y eso no aparece reflejado ahí. (JMT6)

Esta interpretación se afirma en esta otra evidencia:

Si uno asume su trabajo con honestidad y transparencia yo creo que está en capacidad de reconocer cuando hizo las cosas mal. Si se trata del trabajo con colegas en un proyecto y decirles “no pude”, “no di la talla”, “te ofrezco disculpas”, “te quedé mal” [esto reduce la posibilidad de los habituales rumores de pasillo]: “no trabajés con fulanito que ese te deja embalado con el proyecto”. Eso está instalado en la cultura profesoral de la Universidad de una forma no me parece correcta, incluso es algo que trato de evitar [...] es algo que estaría muy mediado por los relacionamientos que van más allá de lo académico e igual con los profes que ocupan cargos administrativos: si uno ha asumido su trabajo con transparencia y con honestidad pues ellos van a tener muy presente las evidencias de que el profe ha hecho su trabajo bien, el proyecto salió bien, los cursos han sido evaluados bien, sin que tengan que decir algo más sobre ello, más allá de lo que podríamos poner a circular espacios de conversación sobre cómo nos está yendo, pero que eso corresponda a la instalación de un dispositivo de evaluación en el que ellos tengan algo que decir. (EN10)

La autoevaluación respaldada con evidencias que va asociada a la honestidad y la transparencia, minimiza el efecto de la heteroevaluación hecha por un jefe quien, en cumplimiento de su deber, debe emitir un juicio valorativo sobre el desempeño del profesor:

[Lo ideal está] en que ellos [los profesores] declaren algo y que uno pueda decir: “mira, esto no lo hiciste”; pero pasa al revés: o sea, en 2 o 3 ocasiones, profesores que omiten información que debe estar en esos informes, y eso ha llevado a llamados de atención porque son compromisos de su plan de trabajo de... bastantes horas, y no hay evidencia de eso en los informes. (JEN12)

Finalmente, este jefe resume las razones de la heteroevaluación:

Me parece que es indispensable tomar en cuenta todos los campos de actuar del profesor para obtener información que sea útil y con este fin se debe consultar a todos los actores posibles, para garantizar una evaluación que sea objetiva y efectiva. (JEN12)

## **8. Discusión de los Resultados y Conclusiones**

La revisión de los Informes de Actividades muestra que los profesores participantes tienen experiencias autoevaluativas exitosas, que no corresponden en sentido estricto a buenas prácticas autoevaluativas, en tanto éstas últimas se definen en el contexto del colectivo en la unidad académica.

Se observa consistencia entre el contenido de los informes y un enfoque de la evaluación centrada en las decisiones a las que sirven, en consonancia con el Estatuto Profesoral y el Acuerdo Académico 0111 de 1997. Gómez y Valdés (2019) aluden a este modo de ver la evaluación como un modelo orientado a la toma de decisiones. En efecto, la característica principal de este tipo de modelos es la evaluación continua y sistemática, la cual se usa para planificar y llevar a cabo servicios o propuestas encaminadas a la satisfacción de necesidades. Es así como a los profesores se les evalúa mediante distintos instrumentos de seguimiento, se les hace una evaluación general de su desempeño y un reconocimiento en puntos salariales o de bonificación si su desempeño en docencia y extensión son destacados. En este punto es donde el Consejo de Facultad decide si el profesor merece o no este estímulo.

Las propuestas de Contexto, Insumo, Proceso y Producto (C.I.P.P) de Stufflebeam, la del Centro de la Universidad de California para el estudio de la Evaluación (C.E.S) de Alkin, y la Evaluación de Procesos de Cronbach, corresponden a este modelo.

La elección de los indicadores para evaluar al profesor es un asunto problemático pues, aunque se tenga clara la idea de que éstos deben responder a varios criterios - validez, confiabilidad, relevancia, oportunidad, coherencia, claridad, transparencia y accesibilidad-, Gómez y Valdés (2019 citando a Chalmers, 2007) consideran que las universidades tienden a

elegir los indicadores de desempeño para incluirlos en las encuestas o cuestionarios, precisamente porque se pueden cuantificar fácilmente y no por que evalúen con precisión el desempeño de los profesores. Al respecto, la Facultad de Ingeniería muestra en su Resolución 2956 del 17 de agosto de 2016, un mecanismo de evaluación profesoral que ilustra claramente esta situación para atender de la manera más objetiva posible, la distribución de puntos por desempeño destacado en docencia y extensión, reafirmando así una cultura evaluativa en la que no se fomenta el valor formativo de la autoevaluación.

Las características de las ‘buenas’ prácticas autoevaluativas se asocian a la evaluación consciente y responsable, se dedican a la docencia y muy tangencialmente a la investigación, a la extensión o a la administración académica. Las características que se expresan con mayor frecuencia tienen que ver la pertinencia de la evaluación para el contexto en el cual tiene lugar; la presencia de criterios de idoneidad de la acción del profesor percibidos por sí mismos y por sus jefes; la significatividad de los resultados de la autoevaluación para quien los aplica; la claridad de la situación que se desea mejorar y el reconocimiento y valoración de las acciones y actuaciones de los involucrados. Las características menos frecuentes o sin evidencia son: la integración de aspectos de la evaluación; la sostenibilidad y trazabilidad para valorar sus efectos (solo una profesora la mencionó) y convocar a otros a replicar la experiencia.

En general, estas características se relacionan con los indicadores de una evaluación consciente y responsable. Sin embargo, los indicadores menos frecuentes tienen que ver con mejorar los ambientes de trabajo tanto de colegas y jefes como de estudiantes y el fomento a principios pedagógicos propios.

Para terminar, la tensión que genera la heteroevaluación sí se reduce con una autoevaluación honesta y transparente, debidamente respaldada en evidencias. Pero esta no es la única condición: Se requiere un ambiente laboral en el que prime el respeto tanto por las labores que el jefe debe atender en cumplimiento de sus funciones administrativas, como por los aportes que puede hacer al profesor evaluado, desde un punto de vista formativo.

## **9. Recomendaciones para la Vicerrectoría de Docencia a Fin de Consolidar un Sistema de Evaluación Profesoral**

El problema que se planteó en esta sistematización de experiencias, señalaba que al no existir en la UdeA un ‘sistema’ que garantice la función formadora de la evaluación, en el momento de tomar decisiones por parte de líderes académicos y de directivos, la evaluación

formadora (que ayuda al profesor a autorregularse) termina siendo reemplazada por la aplicación de unos instrumentos por parte de entes externos al profesor (estudiantes, coordinadores o jefes); o por una autoevaluación tan global que no pueden identificarse fortalezas ni oportunidades para mejorar o, por una autoevaluación en la que el profesor audita el tiempo que ha dedicado a sus labores.

Los resultados sobre las representaciones existentes sobre la evaluación y demás categorías analizadas, así lo confirman, pero también señalan una serie de recomendaciones para que la Vicerrectoría de Docencia consolide un sistema de evaluación profesoral que tome en consideración lo siguiente:

### **9.1. Recomendación 1**

*La retroalimentación es un proceso sin el cual la autoevaluación caería en el vacío.*

Se evidencia la necesidad de fortalecer el proceso de retroalimentación para que sea un componente relevante en el sistema de la evaluación del desempeño que ya está incluido en las normas universitarias. Debe haber un espacio de comunicación protegido, en un ambiente distensionado, que privilegie la regulación y autorregulación, para que los profesores puedan dialogar con sus jefes sobre el informe de actividades y recibir unos de otros otra mirada evaluativa que permita el crecimiento mutuo. De esta manera, se mitiga el grado de la subjetividad en el proceso mediante el cruce de valoraciones, para dar paso a la intersubjetividad que aproxima más a un proceso objetivo. En este contexto de diálogo, cobra relevancia el seguimiento a los planes de mejora y el proceso de autoevaluación se vería fortalecido en tanto que generaría un mayor compromiso por parte de todos los profesores y jefes para presentar y valorar un informe completo, con mayor impacto en el mejoramiento personal e Institucional.

### **9.2. Recomendación 2**

*La cultura de la autoevaluación solo es posible alcanzarla con educación permanente.*

La autoevaluación localizada en el centro del proceso de evaluación cualquiera que sea la intencionalidad, ha de ser posicionada como parte de la cultura de la Institución. De ser éste el horizonte, se deben promover acciones que definan este propósito con algunas estrategias tales como:

- Definir una política institucional que posicione a la autoevaluación como parte esencial de los ejes misionales de docencia, investigación y extensión y, de la gestión académico – administrativa, en procura del mejoramiento continuo y de un mejor vivir y bien estar de los diferentes estamentos como garante para elevar los estándares de calidad educativa.
- Lo único que se evalúa no es la docencia. Es necesario promover una comprensión dentro de la cultura universitaria según la cual, se evalúa de manera oportuna y significativa, el desempeño en todas las actividades que el profesor desarrolle.
- Las normas de la Universidad sí prevén el desarrollo profesoral. Lo que no queda tan claro es que la autoevaluación consciente, responsable, debidamente respaldada en evidencias, honesta, transparente y respetuosa de la labor de los jefes, debe ser el centro del proceso y estar explícita en las normas y en la cultura universitaria.
- Para ello, se recomienda a la Vicerrectoría la creación de una línea sobre “**Buenas Prácticas de Evaluación Profesoral**” dentro del Programa de Desarrollo Pedagógico Docente, en la que participen activamente profesionales de la división de Talento Humano. Esta línea acompañaría a los Comités de Evaluación Profesoral y podría promover unas ‘Mesas de ayuda’ y talleres relativos a las diferentes categorías que identificamos en esta sistematización de experiencias (Buenas Prácticas Autoevaluativas; Cualidades y características de la autoevaluación; Representaciones sobre la evaluación; Papel de la coevaluación y la heteroevaluación; Fuentes e instrumentos de evaluación del desempeño y, Propósito de la autoevaluación; Concepción de profesor y Oportunidades de mejora); así como también talleres que aborden los aspectos socio-emocionales y afectivos de la evaluación, dirigidos a fortalecer la autoestima del profesor y a mejorar el ambiente de trabajo.
- El plan de acción de dicha línea sobre ‘Buenas Prácticas Autoevaluativas’ se enfocaría a generar un clima de confianza como base para lograr acciones responsables y más autónomas para una evaluación del desempeño profesoral idóneas, confiables y generadora de cambios estructurales en los ejes misionales de la docencia, la extensión y la investigación.

### 9.3. Recomendación 3

*La sistematización de buenas prácticas de autoevaluación podría generar referentes de mejoramiento continuo a los sujetos y a la institución.*

La investigación permitió evidenciar que se develan acciones auto evaluativas promotoras de una buena práctica, sin embargo estas acciones se quedan en el proceso de cada persona y no se circula un saber que pudiera servir de referentes a los demás. De aquí la recomendación que se plantea de promover la sistematización de experiencias significativas de autoevaluación del desempeño profesoral que sean divulgadas, socializadas y apropiadas por todo el colectivo docente. Esta sistematización se daría de forma secuenciada y anual para promover a todos los profesores que año a año quieran sistematizar y socializar sus experiencias de autoevaluación del desempeño profesoral.

### 9.4. Recomendación 4

*Potenciar capacidades y actitudes que favorezcan el clima de confianza, valoración y respeto es la clave para asumir una evaluación profesoral consciente responsable y autónoma.*

Incluir en el portafolio de desarrollo docente, espacios formativos para fortalecer desarrollo de la inteligencia emocional, manejo de conflictos, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, manejo del estrés, ecología emocional, entre otros permitirá a los profesores una oportunidad de fortalecimiento a otras dimensiones humanas que son esenciales para un desempeño profesoral íntegro. En este mismo sentido, apoyar procesos de apropiación de la gestión de talento humano en directivos para la administración de grupos, administración del personal les permitirá ejercer sus funciones con mayor comprensión y asertividad.

Para el establecimiento de un clima de confianza óptimo en los procesos de realimentación y seguimiento continuo se requiere generar condiciones externas que lo favorezcan, para lo cual se propone analizar la pertinencia de las actuales circunstancias y valorar otros escenarios más dialógicos, en los cuales los profesores y jefes puedan entre otros acuerdos:

- Plantear los criterios sobre los cuales se valorará el desempeño.
- Identificar los factores externos más favorables para un diálogo argumentado, valorador de la diferencia, de la diversidad de opiniones y de los acuerdos consensuados.



- Asumir con actitud propositiva la participación de otros actores en el proceso auto evaluativo.

### 9.5. Recomendación 5

*Un buen instrumento de evaluación puede favorecer un mejor proceso de evaluación y retroalimentación.*

Los instrumentos son importantes y son necesarios. Sin embargo, hay que adecuarlos para que sean ágiles, entreguen información pertinente e incluyan la retroalimentación.

## 10. Referencias

- Acuerdo 329 de 2017 [Consejo de Facultad, Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia]. Por medio del cual se derogan los Acuerdos 069 del 28 de mayo de 2003 y 098 del 27 de agosto de 2003, y se reglamentan las condiciones para desarrollar el proceso de evaluación del desempeño docente del profesor de la Facultad de Medicina; aprobado en Acta 643 del 22 de noviembre de 2017. 01 de diciembre de 2017.
- Acuerdo Académico 0111 de 1997 [Consejo Académico de la Universidad de Antioquia]. Por medio del cual se reglamenta el proceso de evaluación profesoral. 19 de agosto de 1997.
- Acuerdo Superior 083 de 1996 [Consejo Superior de la Universidad de Antioquia]. Por el cual se expide el estatuto profesoral de la Universidad de Antioquia. Julio 22 de 1996.
- Acuerdo Superior 1 de 1994 [Consejo Superior de la Universidad de Antioquia]. Por el cual se expide el Estatuto General de la Universidad de Antioquia. 5 de marzo de 1994.
- Acuerdo Superior 342 de 2007 [Consejo Superior de la Universidad de Antioquia]. Por el cual se establecen los principios y los criterios generales para la selección de los profesores de la Universidad de Antioquia, y se reglamenta el concurso público de méritos para la carrera docente. 30 de octubre de 2007.
- Andrade, H. & Du, Y. (2007). Student responses to criteria- referenced self- assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 159-181.  
<https://doi.org/10.1080/02602930600801928>
- Angulo, F. (2002). *Aprender a enseñar ciencias. Análisis de una propuesta para la formación inicial del profesorado, basada en la metacognición*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/4693#page=1>

- Araus, M. (2017). Vygotsky. Principios y conceptos básicos de la teoría del constructivismo social. *Educación para la Solidaridad*.
- Arbesú, M. I. & Gutiérrez, E. (2014). El portafolios formativo: un recurso para la reflexión y auto-evaluación en la docencia. *Perfiles Educativos*, 36(143), 105-123.  
[https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70612-9](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70612-9)
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del Aprendizaje Social*. Espasa-Calpe.
- Calatayud, M. A. (2004). La autoevaluación de la práctica docente: una aventura plagada de dificultades y satisfacciones. *Revista Ciencias de la Educación*, (198-199), 151-170.
- Calatayud, M. A. (2008). Establecer la cultura de la autoevaluación. *Revista Padres y Maestros*, (314), 30-34.
- Carvajal, L. A. (2015). Contribución de la evaluación de desempeño al desarrollo profesional del docente universitario. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas*, 6(1), 72-86.
- Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1-16.
- Chiavenato, I. (2000). *Administración de recursos humanos*. Mac Graw Hill.
- Comunidad de Prácticas en APS. (s.f.). ¿Qué es una Buena Práctica?.  
<http://buenaspracticassaps.cl/que-es-una-buena-practica/>
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 69. 4 de julio de 1991 (Colombia).
- Cruz, M. (2007). *Una propuesta para la evaluación del profesorado universitario* [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/record/36904>
- Díaz, W. (2016). Formación del profesorado universitario, evaluación de la actividad docente, recursos y promoción profesional. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 65-85.
- de Diego, M. & Rueda, M. (2012). La evaluación docente en educación superior: uso de instrumentos de autoevaluación, planeación y evaluación por pares. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(2), 59-76.
- Escudero, T. (2019). Evaluación del profesorado como camino directo hacia la mejora de la calidad educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 15-37.  
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.342521>.

- Fardella, C. (2012). Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile. *Revista de Psicología*, 21(1), 209-227.  
<https://doi.org/10.5354/0719-0581.2012.19996>
- Fernández-Balboa, J. M. (1998). Transcending masculinities: Linking pedagogy and personhood. En C. Hickey., L. Fitzclarence. & R. Mathews (Eds.), *Where the boys are: Masculinity, sport and education* (pp. 121-140). Deaking University Press.
- Fernández, A., Fargueta, F. & Maiques, J. M. (2011). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo personal. Análisis de su impacto en la formación de profesores universitarios. En EVAIfor (Ed.), *EVALtrends 2011 - Evaluar para aprender en la universidad: Experiencias innovadoras en el aprendizaje a través de la evaluación* (pp. 114-129). Bubok Publishing.
- Feuerstein, R., Klein, P. & Tannenbaum, A. (1999). *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. Freund Publishing House.
- Gadamer, H-G. (1999). *Verdad y Método*. Ediciones Sígueme.
- Galindo, L. (2014). *Caracterización del modelo basado en competencias profesionales de Educación Médica desarrollado en doce especialidades clínicas de la Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia-Colombia: hacia un nuevo enfoque* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/35130>
- Gardner, H. (1988). *La nueva ciencia de la mente*. Paidós.
- Gay, L. R., Mills, G. & Airasian, P. (2003). *Educational research: Competencies for analysis and application*. Pearson Education.
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. Editorial Vergara.
- Gómez, L. F. & Valdés, M. G. (2019). The evaluation of teacher performance in higher education. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 499–515.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>
- Hernández-Maldonado, E. T. & Rojas-Guevara, J. U. (2019). La práctica docente y su evaluación: estrategia para la mejora continua en los procesos de acreditación en alta calidad. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(1), 79-92.  
<https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10013>

- Iwanicki, E. F. & McEachern, L. (1984). Using Teacher Self-Assessment to Identify Staff Development Needs. *Journal of Teacher Education*, 35(2), 38-41.  
<https://doi.org/10.1177/002248718403500209>
- Jorba, J. & Sanmartí, N. (1994). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua. Propuestas didácticas para las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas*. Ministerio de Educación y Cultura de España.
- Larrivee, B. (2010). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307.
- López, M. A., Bernal, M. E. & Soto, J. (2016). Fiabilidad y validez de los cuestionarios utilizados para evaluar por competencias el desempeño de los docentes de educación superior. *Revista Académica e Institucional de la UCPR*, (100), 59-74.
- Macchi, E. J. (2011). La apuesta por una evaluación cada vez más integral. *Magistro*, 5(9), 45-64.
- Mateo, J. (2000). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación: Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 7-34.
- Medina, A., Domínguez, M. C. & Medina, M. (2010). Evaluación de las competencias docentes. *Innovación Educativa*, 10(53), 19-41.
- Medina, L. & Rigo, M. A. (2020). Procesos autoevaluativos entre docentes universitarios: aproximación mediante casos en el contexto de una institución privada. *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y Quehaceres Del Pedagogo*, (29), 37-58.
- Medina, R. (2017). Bioaprendizaje y educación intercultural. *Sophia*, 13(1), 47-54.
- Montoya, J., Arbesú, I., Contreras, G. & Conzuelo, S. (2014). Evaluación de la docencia universitaria en México, Chile y Colombia: Análisis de experiencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 15-42.
- Morgan, M. L. & Quiroz, T. (1988). *La Sistematización de la Práctica: Cinco Experiencias con Sectores Populares*. Humanitas-celats.
- Muros, B. (2013). Autoevaluación: bases epistemológicas y autoconocimiento. Una experiencia en el aula universitaria. *Revista de Evaluación Educativa*, 2 (1), 40-52.

- Nelson, F. L., Miller, L. R. & Yun, C. (2016). 'It's OK to feel totally confused': reflection without practice by preservice teachers in an introductory education course. *Reflective Practice*, 17(5), 648-661.
- de la Orden, A. (1982). *La Educación Educativa*. Docencia.
- Organización Panamericana de Salud. (2015). Concepto de Buenas Prácticas de Promoción de la Salud en el ámbito escolar. [http://gestionensalud.medicina.unmsm.edu.pe/wp-content/uploads/2015/08/MS\\_RB\\_08\\_Concepto\\_Buenas\\_Practicas.pdf](http://gestionensalud.medicina.unmsm.edu.pe/wp-content/uploads/2015/08/MS_RB_08_Concepto_Buenas_Practicas.pdf)
- Osuna, N. (2018). Autonomía universitaria ¿Para qué?. *El Radical*. <https://elradical.info/autonomia-universitaria-para-que/>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pacheco, M. L. C., Ibarra, I., Iñiguez, M. E., García, H. L. & Sánchez, C. V. (2018). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Revista Digital Universitaria*, 19(6), 219-231. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a2>
- Panadero, E. (2011). *Ayudas instruccionales a la autoevaluación y la autorregulación: Evaluación de eficacia de guiones de autoevaluación frente a la de las rúbricas* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/10832>
- Park, S. & Oliver, J. S. (2008). Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. *Research in Science Education*, 38, 261–284. <https://doi.org/10.1007/s11165-007-9049-6>
- Pérez, A. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno. & A. Pérez (Eds.), *La Enseñanza, su teoría y su práctica* (pp. 87-97). Akal.
- Peñalva, L. & Arbesú, M. (2014). Construcción de un portafolio docente analizada desde la perspectiva de la gestión del conocimiento y el aprendizaje colectivo. *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 11(1), 25-40.
- Airasian, P. & Gullickson, A. R. (2000). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Ediciones Mensajero.
- Polo-Vega, J. C. (2013). Una metodología para gestionar la calidad del desempeño profesoral desde el departamento docente universitario. *Rastros Rostros*, 15(29), 93-102.

- Ponce, R. M. (2008). Las creencias sobre los factores que generan un ambiente exitoso de aprendizaje en profesores de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(7), 1-12.
- Real Academia Española. (2019). Buenas Prácticas. En Diccionario de la lengua española. Recuperado en 23 de septiembre de 2020, de <https://dle.rae.es/practicar>
- Resolución 2455 de 2019 [Consejo Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia]. Por la cual se definen los criterios para el proceso de evaluación del Desempeño Profesional y del Desempeño Destacado en Docencia y Extensión de los profesores de planta del año 2018. 8 de febrero de 2019.
- Resolución 2956 de 2016 [Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia]. Por la cual se aprueba el mecanismo de evaluación de docencia destacada para los docentes de planta. 17 de agosto de 2016.
- Rico-Reintsch, K. I. (2019). Uso de autoevaluación docente como herramienta innovadora para el mejoramiento de las asignaturas universitarias. *Revista CEA*, 5(10), 69-81.
- Romero, T. (2014). Cuestionario de opinión para la Evaluación del desempeño docente en la UNAN-MANAGUA, Nicaragua, FAREM-Chontales. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-28.
- Rueda, M. & Rodríguez, L. (1996). La evaluación de la docencia en el posgrado de la UNAM. En M. Rueda. & J. Nieto (comps.), *La evaluación de la docencia universitaria*. Facultad de Psicología UNAM.
- Saavedra, L. & Saavedra, S. (2014). El sentido pedagógico de la evaluación del profesorado. *Sophia*, 10(1), 24-38.
- Santos-Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Ediciones Akal.
- Schouten, T. (2007). Process Documentation. En: *Learning Alliance Briefing* No. 6, IRC International Water and Sanitation Centre. Lodz, Poland, 1-5 July
- Shrauger, J. S. & Osberg, T. M. (1981). The relative accuracy of self-predictions and judgments by others in psychological assessment. *Psychological Bulletin*, 90(2), 322-351. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.90.2.322>

- Sicilia-Camacho, A., & Fernández-Balboa, J.M. (2006). Ethics, politics and biopedagogy In physical education teacher education: Easing the tension between the self and the group. *Sport, Education & Society*, 11(1), 1-20.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. Tyler., R. Gagne. & M. Scriven (eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp. 39-83). Rand McNally.
- Stevens, C., Morey, F., Lobo, L. & Beduschi, L. C. (2012). *Metodología para la sistematización de experiencias*. Ministerio de Asuntos Exteriores y AECID.
- Suchman, E. A. (1967). *Evaluative research: Principles and practice in public service and social action programs*. Russell Sage Foundation.
- Sundström, A. (2008). Self-assessment of driving skill-A review from a measurement perspective. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 11(1), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.trf.2007.05.002>
- Tapella, E. & Rodríguez-Bilella, P. (2014). Sistematización de experiencias: Una metodología para evaluar intervenciones al desarrollo. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, (3), 80-116.
- Tejedor, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 157-182.
- Tejedor, F. J. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 318-327.
- Tejedor, F. J. & Jornet, J. M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, 1-29.
- Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos*. KResearch.
- Zambrano, R., Meda, R. M. & Lara, B. (2005). Evaluación de profesores universitarios por parte de los alumnos mediante el Cuestionario de Evaluación de Desempeño Docente (CEDED). *Revista de Educación y Desarrollo*, (4), 63-69.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts., P. R. Pintrich. & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>