

INVESTIGACIONES

Diseño de estudio comparativo entre Colombia, Brasil, Chile y México
a partir del estado actual y tendencias de la evaluación y su relación
con la formación del profesorado universitario¹

Comparative study design between Colombia, Brazil, Chile and Mexico based
on the current state and trends of evaluation and its relationship
with the training of university teachers

Olga Patricia Bonilla-Marquínez^a
Mónica Helena Cardona-Valencia^b
Francisco José Rengifo-Herrera^c
Miguel Ángel López-Cruz^d

^a Universidad Católica de Manizales, Colombia.
obonilla@ucm.edu.co

^b Universidad del Bío Bío, Chile.
mcardona@ubiobio.cl

^c Universidad de Brasilia, Brasil.
frengifoherrera@gmail.com

^d Universidad del Pacífico de Chiapas, México.
mtro.miguelangelopez@gmail.com

RESUMEN

Los cuatro países del estudio cuentan con un sistema de educación superior, cada uno con su propia estructura y organización para la educación universitaria. Es importante comparar los procesos de evaluación y formación del profesorado a partir de conceptos definitorios y operativos. La metodología comparativa desde un análisis documental permite identificar experiencias transnacionales, buenas prácticas y abordar desafíos comunes en la evaluación y la formación del profesorado universitario, con el fin de repensar estos procesos de formación y enfrentar los desafíos del sistema educativo y el entorno en el que se desarrolla. Conclusión: es necesario reducir las brechas entre la teoría y la práctica, el conocimiento proposicional y el conocimiento práctico, y entre la racionalidad técnica-instrumental y la epistemología de la práctica de saberes, para enfocar la formación desde el inicio de la vida académica, atendiendo a profesores noveles, hacia la formación en los campos de conocimiento y desempeño docente.

Palabras clave: estudio comparativo, evaluación profesoral, formación del profesorado.

ABSTRACT

The four countries in the study each have a higher education system, each with its own structure and organization for university education. It is important to compare teacher evaluation and training processes based on defining and operational concepts. The comparative methodology through documentary analysis allows us to identify

¹ Artículo en el marco del proyecto de investigación “Estudio comparativo entre Colombia, Brasil, Chile y México a partir del estado actual y tendencias de la evaluación y su relación con la formación del profesorado universitario”. Aprobado mediante Acuerdo No 110 del 28 noviembre 2023 del Consejo Superior de la Universidad Católica de Manizales Colombia.

transnational experiences, good practices and address common challenges in the evaluation and training of university teachers. This is done to rethink these training processes and face the challenges of the educational system and its surrounding environment. Conclusion: it is necessary to bridge the gaps between theory and practice, propositional knowledge and practical knowledge, and between technical-instrumental rationality and the epistemology of the practice of knowledge. This approach should focus on training from the beginning of academic life, serving new teachers, and advancing training towards training in the fields of knowledge and teaching performance.

Key words: comparative study, teacher evaluation, teacher training.

1. INTRODUCCIÓN

La calidad educativa se logra mediante la formulación de políticas y la creación de una cultura institucional que promueva la formación continua y el desarrollo profesional de los profesores, la cual comprende diversos aspectos (Abidin, 2021; Espino et al., 2023). Uno de ellos es proporcionar las herramientas pedagógicas, didácticas y discursivas críticas necesarias para impartir una educación que se adapte a las necesidades y características de los estudiantes y al avance de las disciplinas (Jeréz et al., 2016; Vera et al., 2023). Esta cuestión ha llegado a ser un eje central en las reformas educativas y es un asunto que moviliza los debates sociales y educativos en diferentes países, lo que a menudo genera cambios en la legislación y en los sistemas de evaluación del desempeño docente (Gómez y Valdés, 2019; Reyes et al., 2021).

Con el objetivo de llevar a cabo el presente estudio comparativo entre Colombia, Brasil, Chile y México, se analiza el estado actual (2023-2024) y las tendencias de la evaluación, y su relación con la formación del profesorado universitario, para identificar de manera preliminar, líneas y posibilidades tendientes a fortalecer las políticas sobre dicha formación en las respectivas universidades de cada país (o al menos de las que el equipo de investigación forma parte). Además, se resalta la importancia de repensar estos procesos de formación, con el fin de enfrentar los desafíos que se presentan en el sistema educativo y el entorno en el que se desarrolla. Los investigadores socioeducativos movilizan las acciones y la reflexión al respecto y, en este sentido, Reyes et al. (2019) plantean que la realidad educativa en Latino América demanda un análisis crítico sobre los posicionamientos de las prácticas de investigación y las prácticas pedagógicas para construir conocimiento socialmente relevante en cada región y contexto educativo. Por su parte, Bonilla et al. (2020) conciben los procesos de evaluación – formación como un asunto transformador consciente de la práctica educativa. Por lo tanto, el presente análisis documental preliminar parte de categorías contenidas en lo operativo procesual como: los enfoques de evaluación, los instrumentos utilizados, los criterios de evaluación, los resultados de la evaluación y el impacto en la formación del profesorado. Todo, desde reflexiones teóricas desplegadas en los párrafos siguientes.

1.1. INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESORAL INICIAL Y CONTINUA

La institucionalización de la formación profesional inicial y continua requiere establecer marcos normativos, políticas y estructuras organizativas dentro del sistema educativo, que la respalden y regulen, lo cual implica la creación de programas formales, ya sea en

universidades o en institutos de formación profesional, que ofrezcan carreras y programas de capacitación específicos orientados a los futuros y actuales docentes (Lagar y Perrotta, 2022; Alliaud y Vezub, 2015). Asimismo, involucra la asignación de recursos, tanto humanos como materiales, para sostener y fortalecer la formación docente a lo largo del tiempo. La institucionalización busca asegurar que la formación profesional sea una parte integral y sostenible del sistema educativo, garantizando la calidad y la continuidad de procesos formativos de los educadores.

En el ámbito educativo, varios autores abordan la institucionalización de la formación profesional inicial y continua. Por ejemplo, Darling-Hammond (1996, 2007) considera que la institucionalización en la etapa inicial de la formación es indispensable para que los futuros profesores adquieran los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para enfrentar los desafíos de la enseñanza en el siglo XXI, situación que exige el diseño de planes de estudio socialmente pertinentes, la integración de prácticas de enseñanza basadas en la investigación, y la incorporación de experiencias prácticas en entornos escolares reales. De igual manera, la institucionalización de la formación profesional inicial debe garantizar la constante revisión y actualización de los programas para adaptarse a las cambiantes necesidades del contexto educativo (Camargo et al., 2004).

Por otro lado, Fullan (2002) argumenta que la institucionalización de la formación profesional continua es esencial para mantener la calidad de la enseñanza y mejorar constantemente su práctica. Esto implica que las instituciones educativas ofrezcan oportunidades de formación continuas encaminadas al desarrollo profesional de la docencia en ejercicio, como talleres, cursos, grupos de estudio y conferencias. También requiere el apoyo y compromiso de los líderes escolares con el fin de crear una cultura escolar que valore y promueva el aprendizaje continuo. Al respecto, para Cochran-Smith (2008) la institucionalización de la formación profesional inicial y continua debe basarse en la colaboración entre las instituciones educativas y las escuelas, es decir, el apoyo, la cooperación y el intercambio de saberes.

entre las universidades y los sistemas escolares, permite una mayor integración entre la teoría y la práctica educativa. Además, precisa este autor, se debe considerar la diversidad de los contextos educativos y las necesidades de los docentes al diseñar programas y oportunidades de desarrollo profesional.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, la institucionalización de la formación profesional inicial y continua genera una reflexión que busca aportar a la calidad de la educación y al desarrollo profesional de los profesores. En esta perspectiva, la presente investigación contribuye con el logro de una mejora significativa en la enseñanza y, en última instancia, en el éxito formativo disciplinar y educativo de los estudiantes, porque es una apuesta por el fortalecimiento de la formación de los profesionales de la educación.

1.2. CONCEPTO DE LA EVALUACIÓN PROFESORAL

La evaluación profesional universitaria es un proceso fundamental y necesario para garantizar la calidad de la educación superior y el óptimo desarrollo académico de los estudiantes. Esta práctica es cada vez más relevante en el contexto académico actual debido a diversos factores, como la creciente demanda de educación de calidad, la necesidad de mejorar la eficiencia en la enseñanza disciplinar y el deseo de fomentar una cultura de la cualificación profesional entre los profesores (Corona y Montoya, 2018; Mula et al., 2021).

Autores destacados como Seldin (2006) y Vaillant (2016), argumentan que la evaluación profesoral proporciona una retroalimentación sobre el desempeño docente, permitiendo a los profesores conocer sus fortalezas y debilidades en el aula, adaptar sus métodos de enseñanza y optimizar su eficacia lo que, en última instancia, se traduce en una experiencia de aprendizaje más enriquecedora para los estudiantes.

En este sentido, Vaillant (2016) entrega contribuciones en el desarrollo de sistemas de evaluación y en la comprensión de su impacto en la educación superior, cuando plantea que la evaluación debe ir más allá de la simple recolección de datos y calificaciones y centrarse más bien en el análisis constructivo de las prácticas docentes; expresa que debe ser un proceso justo y equitativo, tomando en cuenta múltiples perspectivas para ofrecer una imagen completa y precisa del desempeño del profesor. Su propuesta es la de una evaluación formativa, es decir, centrarse en el desarrollo y cualificación del profesor, en lugar de medir solo su rendimiento pasado. Esta visión de la evaluación como una oportunidad para el crecimiento y el mejoramiento constante, ha sido ampliamente adoptada en la mayoría de las instituciones educativas.

Por su parte, los estudios de Centra (1993) enfatizan en la evaluación profesoral como una herramienta que fomenta la responsabilidad y la rendición de cuentas en el ámbito académico. Al establecer criterios y objetivos para evaluar su desempeño, se incentiva a los profesores a esforzarse por alcanzar altos estándares educativos y mantener un alto nivel de compromiso con sus responsabilidades. Esto, a su vez, beneficia a la institución al aumentar su reconocimiento, reputación y atraer a estudiantes y académicos de calidad. Su enfoque se basa en la idea de que una evaluación adecuada puede tener un impacto positivo, tanto en el profesor como en la institución educativa, ya que enriquece la calidad de la enseñanza y, en última instancia, mejora la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Los estudios anteriores consideran que la evaluación profesoral desempeña un papel crucial en el desarrollo profesional, pues al recibir comentarios constructivos sobre su trabajo, los profesores pueden identificar áreas de mejora y emprender acciones para fortalecer sus habilidades pedagógicas, situación que beneficia a los estudiantes y contribuye al enriquecimiento y desarrollo profesional del cuerpo docente en general; a su vez, favorece el prestigio académico y la calidad de la institución. Asimismo, destacan que la calidad de la enseñanza en la educación superior se relaciona con la evaluación profesoral, cuando se aborda desde la perspectiva del desarrollo profesional del docente como una herramienta crucial que le permite identificar áreas susceptibles de mejorar y cuáles son las medidas que debe implementar para fortalecer sus habilidades pedagógicas. En tal sentido, proponen la evaluación como un proceso continuo y reflexivo mediante el cual los docentes analicen sus propios métodos de enseñanza y busquen oportunidades para crecer y superar sus debilidades. De estos planteamientos se desprende la importancia de una evaluación que no solo brinde información a los docentes sobre su desempeño, sino que también los motiva a ser profesionales más efectivos y comprometidos con su labor educativa.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, la evaluación profesoral universitaria es una práctica que facilita procesos de retroalimentación para cualificar las prácticas pedagógicas, promueve la responsabilidad y la rendición de cuentas, y contribuye con el desarrollo profesional. Es también una herramienta indispensable para el éxito académico y personal de los estudiantes, así como para el reconocimiento de los actores involucrados en el proceso educativo.

1.3. SISTEMAS DE CALIDAD

Los sistemas de calidad en procesos de evaluación profesoral pueden ser abordados desde diversos referentes que proporcionan marcos conceptuales y prácticos para asegurar una evaluación efectiva de los docentes. En la presente investigación se destacan algunos de los principales autores que aportan sus perspectivas sobre el tema y contribuyen a fundamentar el estudio desde esta categoría. Así, Seldin (2006) reconoce como factor principal en el desarrollo de sistemas de evaluación docente en la educación superior, la retroalimentación, la cual brinda apoyo al crecimiento profesional de los docentes. Con Centra (1993) se aborda la evaluación del profesorado a partir de la responsabilidad en la rendición de cuentas, estableciendo objetivos para evaluar el desempeño docente e incentivar a los profesores a alcanzar altos estándares educativos. Su enfoque también se aborda en la reflexión del presente estudio: evaluación profesoral; ya que la enseñanza en la educación superior y su relación con la evaluación profesoral son áreas en la que destacan su importancia como una herramienta para el desarrollo profesional. En tanto, Darling-Hammond (2003) aboga por la creación de sistemas de evaluación basados en evidencia, que reflejen la complejidad de la enseñanza, y tienen en cuenta diversos aspectos del desempeño del docente. Se considera la reflexión en la presente investigación, articulada con la institucionalización de la formación profesoral inicial y continua. Los estudios de Stronge y Tucker (2003) reconocen el desarrollo de modelos y prácticas de evaluación docente basados en estándares medibles. Abogan por la utilización de criterios específicos que permitan identificar las fortalezas y las áreas de mejora en los profesores. Sus modelos de evaluación se basan en la observación detallada del trabajo en el aula, así como en la recopilación y análisis de evidencias de aprendizaje de los estudiantes. Este enfoque ayuda a los evaluadores a obtener una comprensión del desempeño docente, con el fin de gestionar procesos de retroalimentación socio constructiva. Además, destacan la importancia de vincular la evaluación docente con el desarrollo profesional, promoviendo planes personalizados para fortalecer las habilidades pedagógicas.

De esta manera, relacionar conceptualmente los autores, teorías y experiencias de los investigadores desde las implicaciones de la **Institucionalización de la formación profesoral inicial y continua, de la Noción de la evaluación profesoral y los Sistemas de calidad** en el marco para la enseñanza y en los posicionamientos discursivos críticos, compromete referentes para reflexionar desde la observación y la retroalimentación de una evaluación objetiva y centrada en el crecimiento profesional, porque a través de la observación y la recopilación de evidencias, los evaluadores pueden identificar el nivel de dominio en dimensiones pedagógicas, disciplinares y didácticas, entre otras. En esta perspectiva, se fomenta la autorreflexión y la colaboración entre profesores para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje en la comunidad educativa.

2. METODOLOGÍA COMPARATIVA

La presente investigación con perspectiva de estudio comparativo de carácter trans-contextual, sitúa su referente de estudio entre las siguientes naciones: Colombia (Caldas), Brasil (Distrito Federal), Chile (Región de Ñuble) y México (Estado de Oaxaca), a partir del estado actual (2023-2024) y las tendencias de la evaluación y formación o desarrollo

del profesorado universitario. Para demarcar la posición de los estudios comparativos como método, es importante potenciarlos como procedimiento científico de las ciencias sociales. Este se considera, de acuerdo con Marradi (1991), como selección y definición de los objetos teniendo en cuenta sus propiedades y dimensiones para sistematizar los procedimientos de producción y análisis de los datos, a partir de los cuales se realizarán las comparaciones entre variables (propiedades: evaluación profesoral) y casos (objetos: Colombia, Brasil, Chile, México).

El carácter trans-contextual se define al considerar que la nación es el contexto de estudio, es decir, el foco está puesto en las generalizaciones referentes al modo en que operan ciertas instituciones de educación superior en cuanto a la evaluación profesoral, y las formas en que determinadas políticas educativas impactan en la formación o desarrollo del profesorado.

Para el diseño de la matriz, según Piovani (2013), se recomienda presentar la información relativa a los países (dimensión horizontal) y las propiedades relevantes para la comparación (se ubicaban en la dimensión vertical). A continuación, se presenta la matriz adaptada según las especificidades de la presente investigación:

1. Para precisar algunas conceptualizaciones es necesario explorar las normas, políticas o planes nacionales de la evaluación y formación profesoral universitaria vigentes, y de los programas implementados en los últimos 5 años en los países objeto de estudio.
2. El estudio se apoyará con fuentes secundarias (documentos, lineamientos, normativas, planes y programas nacionales) e información de los sitios oficiales de los ministerios de educación de cada país.
3. Para el presente estudio comparativo se definen inicialmente dos dimensiones de análisis, las cuales se identifican como pretexto para sistematizar la información: se diseña una tabla (Tabla 1) comparada con el objetivo de identificar buenas prácticas, puntos recurrentes comunes y las tendencias en cada país.
4. Sobre el análisis de la Tabla 1 se diseña otra, con el propósito de explicar los desafíos comunes y fomentar la colaboración. Este punto será objeto de otra publicación, ya que la presente se centra en el Diseño comparativo desde una discusión de análisis preliminar de los documentos a partir de categorías contenidas en lo operativo procesual como: los enfoques de evaluación, los instrumentos utilizados, los criterios de evaluación, los resultados de la evaluación y el impacto en la formación del profesorado.

Tabla 1. Campo de conocimiento: “Estudio comparativo entre Colombia (Caldas), Brasil (Distrito Federal), Chile (Región de Ñuble) y México (Estado de Oaxaca) a partir del estado actual (2023-2024) y tendencias de la evaluación y su relación con la formación o desarrollo del profesorado universitario.

Estados Acto de comparación	Colombia	Brasil	Chile	México	Consideraciones especiales
Objetos					
Propiedad de los objetos (dimensiones)					Conceptual definitorio Evaluación profesional (EP) Formación profesional (FP)
Estado de los objetos de dicha propiedad. (Propiedades)					Operativo procesual EP: enfoques de evaluación, instrumentos utilizados, criterios de evaluación, procesos de retroalimentación, impacto en la formación profesional. FP: programas de formación, métodos de enseñanza, recursos de apoyo
Punto de tiempo	Sincrónica / Diacrónica				

Para responder al objetivo propuesto (Identificar: experiencias transnacionales, buenas prácticas y abordar desafíos comunes entre la evaluación y la formación del profesorado) se diseñó el siguiente instrumento de investigación que posibilitó un análisis preliminar de los documentos a partir de categorías contenidas en lo **operativo procesual**: los enfoques de evaluación, los instrumentos utilizados, los criterios de evaluación, los resultados de la evaluación y el impacto en la formación del profesorado, y su relación con las tres preguntas orientadoras, que se listan en párrafos siguientes.

1. **Matriz de análisis documental:** permite explorar los marcos normativos y políticas educativas vigentes en cada país estudiado. Se requirió la revisión y retroalimentación de la matriz por parte de un experto en el campo de la educación y la evaluación:
 - Identificar las fuentes de documentos relevantes para cada país en estudio. Estas fuentes pueden incluir legislación educativa (políticas gubernamentales, informes de instituciones educativas, documentos académicos).
 - Seleccionar los documentos pertinentes: una vez identificadas las fuentes, se seleccionan los documentos más relevantes para el estudio comparativo. Inicialmente se identifican los siguientes criterios: actualidad, importancia en el tema de evaluación y formación docente, y la representatividad de las políticas y prácticas educativas, entre otros.
 - Analizar y comparar los documentos: análisis comparativo para identificar similitudes, diferencias, puntos fuertes y debilidades en las políticas y prácticas de evaluación y formación del profesorado universitario en cada país. Para ello, se emplean matrices de comparación con el fin de visualizar los resultados.
2. **Preguntas orientadoras preliminares:**
 - ¿Cuáles son las leyes y regulaciones vigentes en el país (específico de análisis) en relación con la evaluación y la formación del profesorado universitario?
 - ¿Qué instituciones o entidades son responsables de establecer y supervisar las políticas relacionadas con la evaluación y la formación del profesorado universitario?
 - ¿Cuáles son los principios y objetivos fundamentales de las políticas de evaluación y formación del profesorado universitario en su país?

Tabla 2. Resumen de la matriz de análisis documental.

Fuentes documentales	Colombia	Brasil	Chile	México
Legislación educativa	Ley 1151 de 2014. Decreto 1083 de 2015. Decreto 1278 de 2015.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996).	Ley General de Educación (LGE 2009). Estándares Pedagógicos Nacionales.	Ley General de Educación (LGE 2013). Reforma Educativa 2019. Modelo Nacional para la Evaluación del Desempeño Docente.
Entidades de supervisión de la política relacionada con la evaluación y formación del profesorado.	Ministerio de Educación Nacional. Comisión Nacional del Servicio Civil.	Ministério da Educação (MEC). Conselho.	Ministerio de Educación. Agencia de Calidad de la Educación. Superintendencia de Educación.	Secretaría de Educación Pública (SEP). Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE). Sistema Nacional de Servicio Profesional Docente (SNSPD).
Principios fundamentales de la política del profesorado universitario.	Mérito. Calidad. Equidad. Autonomía. Responsabilidad.	Democracia. Autonomía. Responsabilidad social. Valoración de la diversidad. Compromiso con la calidad.	Profesionalización. Excelencia. Innovación. Colaboración. Compromiso Social.	Pertinencia. Calidad. Equidad. Vinculación. Actualización.

En Colombia, la Ley 1151 de 2014 es el marco para la evaluación del desempeño docente, e incluye la formación continua como herramienta para mejorar dicho desempeño. Es decir, que el Ministerio de Educación Nacional -MEN- propone y desarrolla programas de formación continua para el profesorado universitario en la que prima la plena autonomía de adaptar los principios para la respectiva formación. En Brasil, la Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 establece un marco para la formación inicial y continua del profesorado universitario, reconocimiento que para el profesor universitario no es obligación la evaluación docente, prima la evaluación en criterios de investigación. Para Chile, el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Profesional Docente evalúa el desempeño del profesorado universitario con base en estándares nacionales, que incluyen la formación continua como un criterio de evaluación; y la Agencia Nacional de Acreditación ha establecido estándares de calidad obligatorios para la formación inicial y continua del profesorado universitario. En México, con la Reforma Educativa del año 2019, se introdujeron cambios en la evaluación del desempeño docente, con un enfoque en el desarrollo de competencias docentes. La formación continua se considera un elemento clave para el desarrollo de estas competencias. La Secretaría de Educación Pública ha desarrollado programas de formación continua para el profesorado universitario, como el Programa Nacional de Posgrado en Educación.

3. ANÁLISIS PRELIMINAR

Para el siguiente análisis preliminar documental, que responde a un objetivo específico en la presente investigación, se reconocen los siguientes estudios y a manera de síntesis se relacionan con lo operativo procesual: *Estudio comparativo de políticas de evaluación docente en América Latina* (2019), liderado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), y coordinado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Se compararon las políticas de evaluación docente en varios países de la región, y se detectaron importantes vacíos en algunos datos publicados, tales como la cobertura y la cantidad de docentes capacitados, la inversión en la formación y la presencia de aranceles o gratuidad en los cursos, así como las prioridades temáticas. Se subrayó la importancia de abordar estos vacíos a través de programas de formación que promuevan el aprendizaje colaborativo entre pares, la reflexión de prácticas y la formación situada, estableciendo un vínculo entre la evaluación y la formación docente. En la investigación titulada: *Comparación de programas de formación docente en Colombia y España* desarrollada por Suárez et al. (2021), se examinaron los planes de estudio de programas de formación docente en ambos países, enfocándose en el análisis de los contenidos, las áreas de conocimiento y las competencias desarrolladas en la formación de futuros docentes. Los autores identificaron similitudes y diferencias en los temas abordados y las prioridades educativas establecidas. También evaluaron el enfoque pedagógico utilizado, incluyendo los métodos de enseñanza, las estrategias de aprendizaje activas, la incorporación de tecnología educativa y otras aproximaciones pedagógicas específicas en cada contexto. Además, analizaron las prácticas de evaluación en los programas de formación docente, donde tuvieron en cuenta cómo se mide el progreso de los docentes, qué estrategias de evaluación se utilizan y cómo se establecen los estándares

de evaluación en cada país. Dentro de las investigaciones encontradas se consideró el análisis del estudio: *Análisis comparativo de políticas de desarrollo docente en Colombia y Chile*, realizado por Agudelo (2018), quien investigó las políticas de desarrollo docente en ambos países a partir de sus características, procesos de evaluación y beneficios asociados. En conjunto, esta triada de investigaciones proporcionó una base para abordar el estudio comparativo sobre la evaluación y formación del profesorado universitario en cuatro países de Latino América. Se coincide en que la formación del profesorado universitario es un factor determinante para el desarrollo investigativo, académico y de enseñanza en la educación superior. También, que es necesario avanzar en la articulación entre lo socio-histórico, lo socio-institucional, lo político-ideológico, lo ético y lo subjetivo, como elementos constitutivos para una formación integral del profesorado. Se reconoce como elemento central en la formación, analizar la propia experiencia del profesorado en la que aborde su historia personal, profesional, ocupacional y disciplinar, en un transitar que implique la teoría y la práctica, se moviliza la reflexión en que la evaluación trascienda la simple recolección de datos y calificaciones cuantitativas para que se centre en el análisis constructivo y cualitativo de las prácticas docentes. A partir de las anteriores consideraciones se define la Tabla 3:

Tabla 3. Matriz de análisis preliminar de relaciones entre la normatividad vigente y las investigaciones

Documentos institucionales e investigaciones	Colombia	Brasil	Chile	México
Normatividad	Fortalecer la formación inicial y continua, mejorar las condiciones laborales, promover la investigación.	Fortalecer la evaluación del desempeño docente, promover la investigación.	Aumentar la inversión en la formación docente, diversificar los mecanismos de evaluación, fortalecer la autonomía profesional.	Vincular la formación docente a las necesidades del sector productivo, mejorar la calidad de los programas de formación continua, reducir la carga laboral docente.
Enfoques de evaluación	Evaluación basada en el desempeño. Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación.	Proceso opcional, por lo general no está regulado para la Universidad.	Evaluación basada en estándares. Evaluación del portafolio docente. Observación de clase.	Evaluación basada en competencias. Evaluación del desempeño. Es opcional para la Universidad.
Instrumentos utilizados	Formatos para reflexionar sobre la práctica. Evaluación diseñada por equipos de expertos.	Proceso opcional, no está regulado para la Universidad.	Estándares Pedagógicos Nacionales.	Cuestionarios de retroalimentación. Es opcional para la Universidad
Criterios de evaluación.	Rúbricas de observación. Portafolios docentes.			
Procesos de retroalimentación.	Efectividad de la enseñanza. Dominio del contenido. Habilidades pedagógicas. Compromiso con los estudiantes.	Formativa y Sumativa		
Impacto en la formación profesional.	Identificar áreas de mejora en la formación inicial y continua del profesorado.			

En Colombia, Brasil, Chile y México se utilizan múltiples fuentes de datos en la evaluación profesoral, la cual se consolida como una práctica importante que transciende las observaciones en el aula para incluir una variedad de evidencias, como documentos, publicaciones, innovaciones pedagógicas e investigaciones de aula. La integración de estándares y competencias en los procesos de evaluación también emerge como un aspecto clave para guiar las expectativas y asegurar la calidad de la labor docente. De igual manera, se identifica un distanciamiento entre las prácticas de evaluación y su influencia en el desarrollo profesional del profesorado y en el aprendizaje de los estudiantes. Aunque en Brasil y México la relación entre la evaluación y formación del profesorado universitario es un asunto opcional de la Universidad, persiste el anterior distanciamiento. También, resulta evidente la insuficiencia de información sistematizada en las acciones que buscan elevar el desarrollo profesional de los educadores en servicio. Así, se resalta la importancia de abordar estos vacíos para orientar de manera efectiva los programas de formación y mejorar su calidad y pertinencia. Lo anterior representa un panorama en evolución, según los desarrollos educativos de cada país.

Este análisis preliminar realizado desde los documentos a partir de las categorías ya mencionadas, permiten evidenciar los siguientes aspectos:

- Relación manifiesta entre la evaluación, la formación y las prácticas pedagógicas que desarrollan los profesores para fortalecer los principios de calidad educativa. Sin embargo, se reconoce que no se cuenta con una formación específica para enseñar, debido a que la docencia universitaria como profesión presenta desarrollos recientes y posiblemente incipientes.
- Importancia de la formación del profesorado analizada desde su contexto, es decir, que debe partir de escenarios experienciales de la vida formativa universitaria, y complementarse con estrategias en los sistemas de evaluación, con el propósito de identificar roles: profesor-maestro, especialista en currículum, investigador o directivo escolar, en los que se articulen los saberes y conocimientos disciplinares, pedagógicos y prácticas docentes.
- Destacan que la formación docente universitaria ha respondido a coyunturas desarticuladas de la concepción de educación como proceso de formación profesional y humana, lo que no responde a necesidades específicas de la población.

Estas evidencias indican que la docencia universitaria no puede seguir anclada en la tradición. Se necesita un profesorado capaz de construir una cultura formativa para la educación de ciudadanos del mundo global, de la era de la información y del desarrollo tecnológico. Por ello, es fundamental en la presente investigación comparativa, analizar el estado actual (2023-2024) y las tendencias en la evaluación profesoral, y su relación con la formación del profesorado universitario en cuatro países de América Latina.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente artículo presenta una discusión desde el análisis preliminar de documentos a partir de categorías contenidas en lo operativo procesual como: los enfoques de evaluación, los instrumentos utilizados, los criterios de evaluación, los resultados de la evaluación y

el impacto en la formación del profesorado. Las discusiones que emergen de este estudio comparativo revelan una serie de tendencias y brechas relacionadas con la evaluación y formación del profesorado universitario en Colombia, Brasil, Chile y México, que proporcionan una visión integral de los enfoques adoptados por cada país y las áreas que requieren atención y procesos de mejora continua.

Se destaca una tendencia hacia la adopción de enfoques de evaluación formativa en todos los países estudiados, que refleja un cambio en la percepción de la evaluación profesional, pasando de un enfoque puramente sumativo a uno que fomenta el desarrollo profesional continuo de los docentes y la mejora de la calidad de la enseñanza. Dicha evolución es especialmente evidente en la diversidad de fuentes de datos utilizadas en la evaluación, que van más allá de las observaciones en el aula para incluir evidencias documentadas, publicaciones y proyectos pedagógicos, entre otros. Sin embargo, a pesar de esta tendencia positiva, existe una brecha en términos de evidencia sólida y consistente que demuestre el impacto de las prácticas de evaluación en el desarrollo profesional y en el aprendizaje de los estudiantes.

La diversidad cultural, los contextos socioeconómicos y las diferencias en recursos, a menudo generan desafíos en la implementación de procesos de evaluación para todos los docentes. Es una brecha que sugiere la necesidad de abordar en mayor medida, cómo se pueden diseñar y aplicar estrategias de evaluación que consideren estas diferencias y promuevan la equidad en el desarrollo profesional. En tal sentido, Bonilla y Muñoz (2022) plantean una oportunidad de acceso desde las mediaciones tecnológicas que posibilitan la promoción de dinamizadores de campo para la aplicación de instrumentos y fortalecer los portafolios digitales.

De acuerdo con las conclusiones preliminares, la evaluación se perfila como una cuestión crítica y de autonomía universitaria que requiere mayor atención y estudio, con el propósito de garantizar procesos de evaluación equitativos para los docentes, independientemente de sus contextos y recursos. Lo anterior, permite promover la calidad educativa y el desarrollo profesional del profesorado. También se destaca la necesidad de una investigación comparativa multidimensional en esta área. Aunque se han realizado avances significativos, es evidente la carencia de estudios que analicen los enfoques, prácticas e impacto de la evaluación y formación del profesorado en diferentes países, y cómo se relacionan con la mejora de la educación. Desde el presente análisis preliminar se consideran las siguientes premisas como insumo para continuar con el informe final de la presente investigación:

1. La formación del profesorado debe dar un giro epistémico desde prácticas disciplinarias y mecanismos de control propios de la formación docente, hacia asuntos como la conciencia histórica, la acción cultural y la enunciación, promovidos por la subjetivación del maestro. Esto implica situar al maestro como agente ético-político, pedagógico-intelectual, socio-jurídico, histórico-cultural y comunicativo-estético.
2. Los procesos de evaluación son temas insuficientemente explorados, requieren una mayor atención para asegurar que los sistemas sean imparciales y consideren las particularidades culturales, contextuales y de recursos que definen las dimensiones sustantivas de las universidades. Además, la investigación comparativa en este dominio todavía presenta deficiencias, con pocos estudios que examinen en profundidad los enfoques, las prácticas y los impactos de la evaluación en

diferentes países, y cómo estas dinámicas se relacionan con la formación y el desarrollo docente.

3. El análisis preliminar desde el estudio comparativo posibilita un avance en los procesos de evaluación y formación predominante en cada país y, en consecuencia, en cada institución, que actualmente se centran en la capacitación pedagógica aislada de las disciplinas y las prácticas educativas.
4. Se reconoce la necesidad de potenciar habilidades para el manejo de tecnologías en el aula de clase o en actividades centradas en las especialidades científicas o técnicas, que permitan la articulación con la investigación en la profesión docente, como posibilidad, en palabras de Bonilla y Patiño (2024):

de estructura y constructo de interacciones en el aula, para mejorar o transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de la flexibilidad y capacidad del maestro, en procesos de investigación como una oportunidad de reflexión y sistematización de experiencias para la generación, movilidad y evaluación de conocimiento pedagógico. (p. 517).

5. Se debe buscar la orientación de los procesos de desarrollo docente integral que contemplen la complejidad política, cultural, social y educativa de la vida académica universitaria en el mundo, expresado en contingencia y complejidad del siglo XXI.

Como enunció a través del presente artículo, este es un análisis preliminar que responde al objetivo específico de identificar experiencias transnacionales, buenas prácticas y abordar desafíos comunes entre la evaluación y la formación del profesorado, a partir del estudio comparativo en el que se ofrece una base para comprender las dinámicas de evaluación y formación del profesorado universitario en los contextos estudiados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abidin, M. (2021). Stakeholders Evaluation on Educational Quality of Higher Education. *International Journal of Instruction*, 14(3), 287-308. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14317a>
- Agudelo, Y. (2018). *Análisis comparativo entre los sistemas de evaluación docente de Colombia y Chile, en lo relativo a su estructura, criterios e instrumentos que evalúan*. (Tesis de maestría). Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá - Colombia. <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/0a10a38f-6162-4237-9404-618c185a1846/content>
- Alliaud, A., & Vezub, L. (2015). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 5(20), 31–46. <https://doi.org/10.18861/cied.2014.5.20.10>
- Bonilla M., O. P., Bonilla C, L. C, y Valencia G., A. C. (2020). Concepciones de los docentes antes y después del curso de Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa (ECDF) en Risaralda, Colombia. *Teknos revista científica*, 20(2), 42-54. <https://doi.org/10.25044/25392190.987>
- Bonilla M, O. P, Patiño J., A. y Cardona V., M. E. (2024). Desafíos de la innovación educativa en contexto de la formación de maestros. *Ciencia Latina, Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(1), 5010-5022. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9838
- Bonilla M., O. P. y Muñoz, D. (2022). Rural education mediated by traditional technology in times of pandemic 2020-2022. *Entre Ciencia e Ingeniería [online]*, 16(31), 51-59. <https://doi.org/10.31908/19098367.2778>

- Camargo A., M., Calvo M., G., Franco A., M. C., Vergara A., M., Londoño, S., Zapata J., F., & Garavito P., C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, (7), 79-112
- Centra, J. A. (1993). *Reflective faculty evaluation. Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. Jossey-Bass.
- Cochran-Smith, (2008). Research on Teacher Education. Changing Times, changing paradigms. In Cochran-Smith, M. S., Feiman-Nemser, and McIntyre, D. (Eds). *Handbook of research on Teacher Education*. Co-published by Routledge, Taylor & Francis Group and the Association of Teacher Educators.
- Corona, C. N., & Montoya, M. S. (2018). Mapeo sistemático de la literatura sobre evaluación docente (2013-2017). *Educação e Pesquisa*, (44), e185677. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844185677>
- Danielson, C. (2011). *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación* (Vol. 20). CINDE. Santiago de Chile.
- Darling-Hammond. L. (1996). *The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools That Work*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. y McLaughlin, M. W. (2003). El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo: hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. *Cuadernos de discusión* (9). México.
- Darling-Hammond, L. y Baratz-Snowden, J. (2007). A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve. The National Academy of Education Committee on Teacher Education. *Horizontes Educativos*, 85(2), pp. 111-132. <http://www.jstor.org/stable/42926597>
- Espino W., J. E., Morón H., J. L., Huamán M., L. K., Soto S., B. N., & Morón H., L. E. (2023). El desarrollo de la calidad educativa en educación superior universitaria: Revisión sistemática 2019-2023. *Comuni@cción*, 14(4), 348-359. Epub 26 de diciembre de 2023. <https://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.14.4.876>
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Revista de Currículum y formación del profesorado* (6), 1-2.
- Gómez L., L. F., y Valdés, M. G. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos Y Representaciones*, 7(2), 479-515. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>
- Jerez Y., Ó., Orsini S., C., & Hasbún H., B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 483-506. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400026>
- Lagar, F. J., & Perrotta, D. V. (2022). Políticas del Mercosur para la formación docente: la experiencia de pasantías educativas y movilidad internacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 90(1), 39–56. <https://doi.org/10.35362/rie9015360>
- Marradi, A. (1991). Comparación. En Reyes, Róman (Ed.). *Terminología Científico-Social*. Antropos, (pp. 65-84).
- Mula-Falcón, J., Cruz-González, C. y Caballero, K. (2021). The teaching evaluation systems and its impact on academics. A systematic review. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 19(2), 91-109. <https://doi.org/10.4995/edu.2021.15841>
- Piovani, J. (2013). De Objeto a Método: notas históricas sobre estadística y pesquisa social. *Sociología y Antropología*, 3(5), 245-270.
- Reyes S., A., Piovani, J. I. y Potaschner, E. (Coords.). (2019). *La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. Teseo; CLACSO. (Coediciones; 6). <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/128>
- Reyes C., F. X., & Pastrana P., A. de J. (2021). Factores de desempeño docente y calidad en las universidades públicas de México. *Revista gestión de las personas y tecnología*, 14(41), 1-19. <http://dx.doi.org/10.35588/gpt.v14i41.5062>

- Seldin, P. (Ed.). (2006). *Evaluating faculty performance: A practical guide to assessing teaching, Research, and service*. Anker.
- Stronge, J. H. y Tucker, P. D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Eye on Education.
- Suárez, V., Ospina, A., Gómez, D., Castrillón, M. y Guerrero, S. (2021). *Sistemas educativos comparados: España vs Colombia*. Universidad Libre, Bogotá. <https://www.calameo.com/read/006440990a8db775c2e47>
- UNESCO. Oficina para América Latina del IIEP (2019). *Análisis Comparativos de Políticas de Educación: Las políticas de Formación Docente Continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/portal/analisis-comparativos-politicas-docentes>
- Vaillant, D. y Manso, J. (2021). Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), 109–118. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)*, 5(2), 5-21.
- Vera Arias, M. J., Coba Rojas, J. C., Saldarriaga Vera, A. A., Vera Vera, J. E., & Mendoza Vega, J. A. (2023). Capacitación Docente para Lograr el Reconocimiento en la Innovación Pedagógica. Revisión Bibliográfica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 796-810. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7769

Legislación sobre Política Educativa Universitaria de País Caso de Estudio

- Ley 1151 de 2014. Decreto 1083 de 2015. Decreto 1278 de 2015. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/>
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Ley General de Educación (LGE 2009). <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/lge-ley-general-de-educacion-4>
- Ley General de Educación (LGE 2013). https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_general_educacion.pdf
- Ministerio de Educación de Colombia. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/>
- Ministerio de Educación de Brasil. <https://www.gov.br/mec/pt-br>
- Ministerio de Educación de Chile. <https://www.mineduc.cl/>
- Ministerio de Educación de México. <https://www.gob.mx/sep>