

INVESTIGACIÓN ORIGINAL

DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v67n3.62539>

Evaluación docente como factor de desarrollo profesional desde una pedagogía reflexiva

Teacher evaluation as a factor for professional development from the perspective of reflexive pedagogy

Recibido: 08/02/2017. Aceptado: 03/04/2018.

Yury Arenis Olarte-Arias¹ • Cristina Nohora Madiedo-Clavijo² • Análida Elizabeth Pinilla-Roa²¹ Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá - Facultad de Ciencias Humanas - Maestría en Educación - Bogotá D.C. - Colombia.² Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá - Facultad de Medicina - Grupo Apoyo Pedagógico y Formación Docente - Bogotá D.C. - Colombia.

Correspondencia: Yury Arenis Olarte-Arias. Maestría en Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. Carrera 45 No. 26-85, edificio: 471, oficina: 136. Teléfono +57 1 3165000, ext.: 15167. Bogotá D.C. Colombia. Correo electrónico: yaolarte@unal.edu.co.

| Resumen |

Introducción. Esta investigación cualitativa y hermenéutica-interpretativa explora el proceso de evaluación docente de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia con profesores de modalidad cátedra en la cohorte de ingreso 2007-2011.

Objetivo. Analizar el proceso de evaluación docente y su relación con el desarrollo profesional de los profesores.

Materiales y métodos. Estudio descriptivo transversal llevado a cabo en fases metodológicas: 1) fase documental, profundización temática en evaluación educativa, tendencias de evaluación docente, políticas educativas en evaluación y marco legal en evaluación docente de la Universidad Nacional de Colombia; 2) trabajo de campo, entrevista personal con apoyo de encuesta semiestructurada, y 3) proceso analítico de datos cualitativos hecho a partir de la codificación axial y por medio del programa Atlas ti.

Resultados. Se construyeron categorías deductivas descriptivas: percepciones, modalidades, aspectos, ventajas y desventajas de la evaluación docente y categorías inductivas interpretativas: pedagogías reflexivas, evaluación por competencias profesionales y profesionalización de la docencia.

Conclusión. Se generan consideraciones pedagógicas que promueven la comprensión de la evaluación docente como un proceso reflexivo, formativo e integral que favorece el desarrollo profesional de los profesores, los procesos educativos y las prácticas académicas de investigación-acción.

Palabras clave: Evaluación educacional; Docencia; Competencia profesional (DeCS).

| Abstract |

Introduction: This qualitative and hermeneutic-interpretative research explores the evaluation process applied to the teaching staff of the Faculty of Medicine at the Universidad Nacional de Colombia that were hired as lecturers during the period 2007-2011.

Objective: To analyze the teacher evaluation process and its correlation with the professional development of professors.

Materials and methods: Descriptive cross-sectional study carried out in methodological phases: 1) documentary phase, with emphasis on educational evaluation, teacher evaluation trends, educational evaluation policies and the legal framework for teacher evaluation at the Universidad Nacional de Colombia; 2) field work, personal interviews through semi-structured surveys, and 3) analysis of qualitative data based on axial coding and using the Atlas Ti program.

Results: The following descriptive deductive categories were established: perceptions, methods, aspects, advantages and disadvantages of teacher evaluation. Interpretive inductive categories were also established: reflexive pedagogy, evaluation based on professional competencies, and professionalization of teaching.

Conclusion: Pedagogical considerations are proposed to promote the understanding of teacher evaluation as a reflexive, formative and comprehensive process that favors professional development of teachers, educational processes and academic practices related to action research.

Keywords: Educational Measurement; Teaching; Professional Competence (MeSH).

Olarte-Arias YA, Madiedo-Clavijo CN, Pinilla-Roa AE. Evaluación docente como factor de desarrollo profesional desde una pedagogía reflexiva. Rev. Fac. Med. 2019;67(3):277-85. Spanish. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v67n3.62539>.

Olarte-Arias YA, Madiedo-Clavijo CN, Pinilla-Roa AE. [Teacher evaluation as a factor for professional development from the perspective of reflexive pedagogy]. Rev. Fac. Med. 2019;67(3):277-85. Spanish. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v67n3.62539>.

Introducción

Evaluar es una acción que a lo largo de la historia ha acompañado al ser humano, además es un eje esencial para la reflexión en la educación y con esta se valoran acciones pedagógicas y didácticas para la mejora continua. Sin embargo, por tradición se ha percibido como un medio de control y medición, producto de la incursión de modelos políticos y económicos al sistema educativo, que ha buscado homogeneizar las características de los actores y los procesos pedagógicos. Para el caso de la evaluación docente se ha invisibilizado “el aspecto multidimensional y multifactorial de la docencia en diferentes contextos de la educación superior” (1, p101).

En Colombia la evaluación docente responde a un enfoque tradicional y se desarrolla, en su mayoría, por medio de encuestas de percepción (2), lo que concuerda con las tendencias mundiales en evaluación ya que se indica que la evaluación por opinión del estudiante se ha convertido en la estrategia de evaluación de la docencia más utilizada y estudiada en todo el mundo (3). En el caso de la Universidad Nacional de Colombia (UN), estudios plantean que la evaluación docente contempla el desempeño en docencia, investigación, gestión administrativa y extensión (4), “mide el desempeño desde el punto de vista administrativo”, evalúa para juzgar y no para comprender y mejorar la función docente y, por tanto, “no se evalúa con el fin de retroalimentar, conocer procesos o contribuir al crecimiento profesional y pedagógico del profesor” (5, p276).

Dado el contexto de la universidad, este artículo tiene por objetivos presentar las percepciones de los docentes de la Facultad de Medicina de la UN, cohorte de ingreso 2007-2011 en modalidad cátedra, frente al proceso de evaluación de desempeño que se les realiza y analizar los hallazgos con relación al desarrollo por competencias profesionales (CP) desde una pedagogía reflexiva, para contribuir así con conocimientos que optimicen el proceso de evaluación docente para la profesionalización de la docencia universitaria.

Materiales y métodos

Estudio de carácter cualitativo y descriptivo-transversal, en el que se realizan entrevistas a docentes universitarios en relación con premisas ontológicas, epistemológicas, heurísticas y axiológicas sobre el fenómeno educativo de la evaluación. Se consideran las limitaciones interpretativas inherentes a la metodología cualitativa en donde no se pretende homogeneizar los procesos o generalizar los resultados (6,7).

La investigación se desarrolló en tres fases: la primera fue documental de profundización teórica y legislativa en evaluación y evaluación docente; la segunda correspondió al trabajo de campo y en esta se empleó la técnica de entrevista personal con el fin de explorar el fenómeno educativo; y la tercera fue de codificación axial e interpretación de la información para la construcción de consideraciones pedagógicas que contribuyan a la mejora del proceso de evaluación docente en la Facultad de Medicina.

Consideraciones éticas

El protocolo de esta investigación fue aprobado por el Comité de Ética de la Facultad de Medicina de la UN, sede Bogotá, mediante acta No. 011-168-18 de junio 15 de 2018; se tuvieron en cuenta los principios relativos a la investigación biomédica en seres humanos de la Declaración de Helsinki (8) y la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia (9). Todos los participantes dieron el consentimiento informado.

Población

La investigación se realizó en la UN y en escenarios académicos como hospitales e instituciones de práctica con docentes de la Facultad de Medicina, cohorte de ingreso 2007-2011 modalidad cátedra. Los criterios de inclusión de los participantes fueron ser docentes activos o en periodo de prueba según registros de la facultad y aceptar la participación de forma voluntaria al estudio.

La población referida por la facultad correspondió a 58 docentes y su distribución por áreas curriculares fue: Medicina 35, Movimiento Corporal Humano 7, Comunicación Humana 6, Nutrición y Dietética 5, Ocupación Humana 4 y periodo de prueba 1. Después de un proceso de convocatoria personal, 21 docentes participaron en la investigación; la participación por áreas curriculares fue la siguiente: Ocupación Humana 4, Nutrición y Dietética 4, Comunicación Humana 3, Movimiento Corporal Humano 3 y Medicina 7. 17 (81%) fueron mujeres y 4 (19%) hombres; la participación de hombres se concentró en el Departamento de Medicina.

Técnicas e instrumentos

La investigación desarrolló un proceso deductivo de construcción de categorías conceptuales para fundamentar la búsqueda documental y el uso de técnicas cualitativas de estudio. Se trabajó la técnica de análisis de contenido y la entrevista personal con apoyo de una encuesta semiestructurada de 10 preguntas abiertas diseñadas con relación a las siguientes categorías descriptivas deductivas: percepción, modalidades, aspectos y ventajas o desventajas de la evaluación docente (10,11).

Posteriormente se efectuó un proceso de análisis a las entrevistas a través de la codificación axial con el programa Atlas ti, proceso que relacionó categorías con subcategorías de análisis para construir explicaciones precisas y completas sobre los fenómenos de estudio (12). Los resultados obtenidos se analizaron y presentaron de acuerdo a las categorías descriptivas antes mencionadas.

Por último, se relacionaron los datos descriptivos con premisas ontológicas, epistemológicas, heurísticas y axiológicas de apuestas inductivas o emergentes sobre la evaluación docente y se construyeron categorías interpretativas que expresaron consideraciones pedagógicas para la optimización del proceso de la evaluación docente, estas fueron pedagogías reflexivas, evaluación por CP y profesionalización de la docencia.

Resultados

Los principales hallazgos obtenidos del proceso documental concuerdan con lo descrito por Pinilla (13), quien reporta que la evaluación es un proceso participativo, permanente (por procesos), diagnóstico, formativo y holístico que evalúa todos los aspectos, lo cognitivo, las habilidades y las actitudes. En este sentido es multirreferencial (integral, contextualizada, cualitativa y cuantitativa) y multidireccional (alumno, docente, administrativo, programas, institución) y se realiza en uso de la autonomía universitaria para la autocomprensión, autorregulación y mejoramiento continuo en la búsqueda de la calidad de la educación (13).

Se evidencia que la evaluación se desarrolla según tendencias, las cuales dependen de las características del contexto y las posturas pedagógicas adoptadas en el sistema educativo. En Colombia, las tendencias evaluativas más comunes son evaluación como rendición de cuentas, evaluación como pago por méritos, evaluación como desarrollo profesional y evaluación para la mejora de la escuela. Las dos primeras se visibilizan con frecuencia en la praxis educativa de forma competitiva y excluyente, mientras que la tercera y cuarta

manifiestan el deseo transformador y formativo que tiene la evaluación y la búsqueda por un cambio paradigmático que potencialice la coherencia en el proceso (14).

En la UN se entiende que la evaluación es un proceso permanente cuya finalidad es examinar el desempeño de los docentes en todas sus funciones, de tal manera que si se presentan fallas se puedan detectar y corregir de forma oportuna; esta se ajusta al sistema de valoración del estatuto docente y se presenta en categorías para el ingreso, el periodo de prueba, la evaluación de desempeño y la evaluación de puntuación para estímulos, distinciones, promoción o ascenso (15,16).

El presente estudio hizo énfasis en la evaluación de desempeño docente, teniendo en cuenta que esta es la que más se relaciona con los procesos de desarrollo profesional. Una vez superadas las categorías de evaluación de ingreso y periodo de prueba —por el carácter estatal de la universidad—, el docente pasa a ser empleado público y se habilitan las funciones pedagógicas en docencia y formación en el ejercicio profesional o la extensión hasta 21 horas semanales, de acuerdo con la modalidad de vinculación estudiada en este caso: la modalidad cátedra. A partir de ese momento los profesores se incorporan al sistema de evaluación de desempeño, el cual valora las funciones docentes y se implementa a partir de una evaluación semestral de percepción estudiantil de cursos y docentes y una evaluación anual realizada por el jefe inmediato (5,15,17). Posterior al ejercicio de análisis de contenido se desarrolla el trabajo de campo, proceso que se presenta a continuación según las categorías descriptivas construidas bajo un pensamiento deductivo. Para efectos de confidencialidad de los participantes se asigna un código a cada uno: Entrevistado Docente Cátedra (EDC1:EDC21). En el proceso de interpretación de los hallazgos muchas de las

apreciaciones con similitud alta se agrupan y se refieren como apreciaciones colectivas.

Caracterización de la población

Los 21 docentes universitarios participantes en la investigación se desempeñaban a nivel formativo en asignaturas teóricas, teórico-prácticas, prácticas y actividades administrativas así: 5 desarrollaban actividades de formación en asignaturas teóricas o de ciencias básicas —2 de estos desempeñaban cargo administrativo de forma simultánea—, 7 asumían asignaturas teórico-prácticas y 9 se desempeñaban en asignaturas prácticas o del área clínica.

El nivel de formación en educación (Figura 1) se describe teniendo en cuenta que el docente universitario de la Facultad de Medicina de la UN desempeña doble rol: como docente y como profesional en salud. De esta manera, se reporta que 6 de los profesores poseen formación en educación de tipo no formal —de estos, 3 tienen diplomados y 3 cuentan con cursos ofertados por el Grupo de Apoyo Pedagógico y Formación Docente de la Facultad—, 10 han desarrollado procesos de formación en educación formal —de los cuales 1 completó especialización, 4 tienen maestría incompleta, 4 finalizaron maestría y de estos docentes con maestría 1 además culminó especialización y doctorado— y 5 no tienen formación alguna en educación.

De la Figura 1 se resalta que el Departamento del Movimiento Corporal Humano es el que cuenta con más procesos de formación a nivel formal en educación, así como docentes con más altos niveles de formación en educación, maestría y doctorado. En contraste, el Departamento de Medicina mantiene una tendencia baja en formación en educación en escenarios pedagógicos formales.

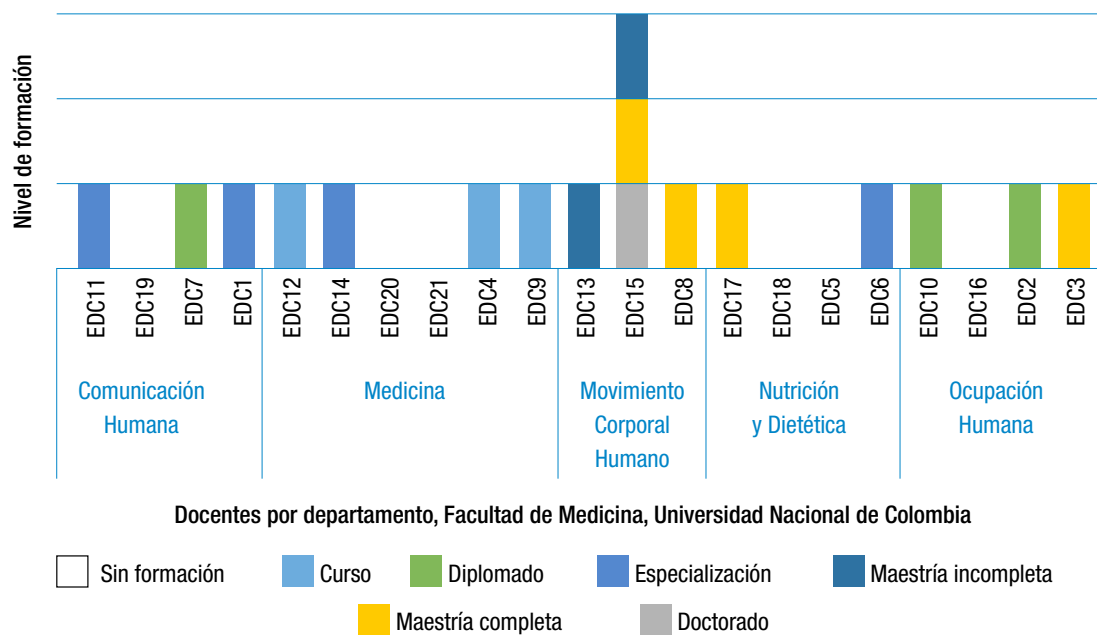


Figura 1. Nivel de formación en educación.
Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos con la técnica de entrevista a partir de las cuatro categorías descriptivas. Luego, en la discusión, se presentan las categorías interpretativas producto del proceso inductivo de codificación axial (12). En los resultados se analizan fragmentos de los relatos de los docentes, algunos condensados en narrativas que representan la percepción de más de un participante.

Percepciones de la evaluación de desempeño docente

Según Martínez-González *et al.*, el desempeño docente se entiende como el “conjunto de funciones y actividades que realiza el profesor en el espacio educativo (aula, paso de visita, consulta externa, sala de urgencias, etc.) para lograr el aprendizaje significativo en

el estudiante” (3, p16). En relación con la evaluación de dicho desempeño, en la UN los docentes perciben que se desarrolla, en su mayoría, desde la tendencia de rendición de cuentas y de pago por mérito, por tanto, se entiende como un “requisito administrativo de control sin consecuencias explícitas, que en muchas ocasiones no se usa para mejorar” (EDC5, EDC8, EDC12, EDC13); esta se realiza para constatar el cumplimiento de objetivos y actividades sin “detrimento económico” (EDC4).

La evaluación es sumativa, por resultados y sin retroalimentación manifiesta o “planes de mejoramiento y de gestión para el desarrollo educativo” (EDC5, EDC13, EDC10, EDC18). Además, “tiene el fin de generar bonificaciones por producción y publicación académica” (EDC16). En este sentido, se infiere una relación estrecha entre la evaluación y el paradigma tradicional de educación técnico-

instrumental, ya que esta se visibiliza como “un proceso segregado en la universidad” (EDC13, EDC10) que, por un lado, mide el desempeño en términos de nivel de conocimientos y técnicas del docente en la interacción con el estudiante y, por el otro, analiza comparativamente el desempeño de los profesores en relación con resultados globales del departamento, la facultad y la universidad.

En esta lógica, la evaluación docente se percibe desintegrada entre modalidades y en función de “responder al proceso de globalización, supervisar la calidad académica del trabajo docente, verificar el cumplimiento de labores y estandarizar el desempeño” (EDC3, EDC17). En síntesis, los docentes del estudio perciben la evaluación docente de forma sumativa y terminal, con aspectos poco claros y como mecanismo de control de cumplimiento de objetivos para mejorar estándares académicos (Figura 2).

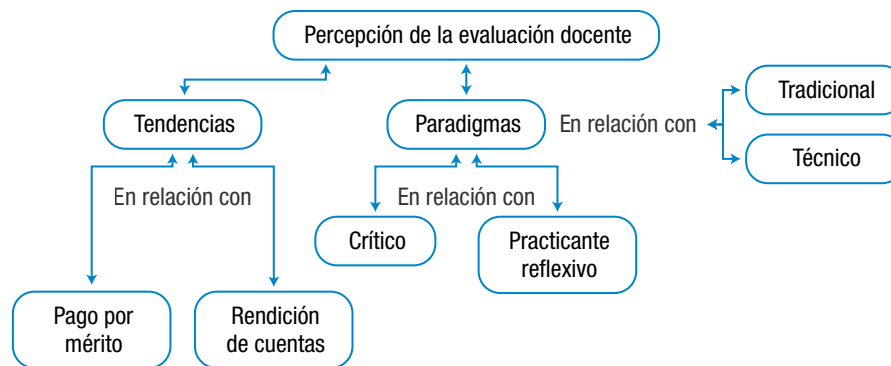


Figura 2. Percepción docente del proceso de evaluación.
Fuente: Elaboración propia.

Modalidades de la evaluación docente

En la Facultad de Medicina de la UN se desarrollan procesos de evaluación de desempeño docente diferenciados en tres modalidades (18,19):

Heteroevaluación

Se da en dos modos: la percepción estudiantil y la valoración por el jefe inmediato. La primera se denomina sistema Edificando en la UN (17), es una plataforma institucional para la *Evaluación a Cursos y Docentes*, responde a una encuesta virtual de percepción estudiantil que se desarrolla semestralmente y evalúa los profesores con cursos registrados en el Sistema de Información Académica; por tanto, el sistema excluye a docentes vinculados por módulos en asignaturas prácticas y teórico-prácticas. Los docentes refieren que esta es una forma de evaluar que “homogeniza el desempeño sin contemplar las particularidades de la modalidad de vinculación, las responsabilidades pedagógicas o las competencias profesionales” (EDC11), presenta baja participación de los estudiantes y los resultados se ven influenciados por la empatía y, por ende, resultan sesgados o irrespetuosos en ocasiones. Además, se expresa que la encuesta “contiene preguntas poco objetivas en cuanto a aspectos de planificación pedagógica que el estudiante difícilmente puede comprender” (EDC21).

La segunda es un proceso anual que, según expresan los docentes, “carece de criterios claros de evaluación o no son visibles y se percibe como una evaluación que en ocasiones es viciada por conflictos de interés y empatías” (EDC11, EDC12). Dicho proceso no lo perciben algunos docentes de asignaturas teóricas por módulos y de prácticas, quienes tienen poco contacto con el espacio institucional.

Autoevaluación

Se realiza de manera ocasional en el informe anual de actividades, el cual es un requisito administrativo que reporta el cumplimiento de actividades y objetivos planteados para el desarrollo del proceso pedagógico. Los docentes expresan que la autoevaluación “es un proceso que carece de formalidad y de criterios y que no repercute en las acciones pedagógicas” (EDC3, EDC8). Tanto la autoevaluación como el informe de actividades se entienden como procesos poco trascendentes, ya que carecen de retroalimentación formativa.

Coevaluación

Es la menos identificada, se desarrolla por decisión de cada departamento y no evidencia criterios claros y tiempos explícitos de ejecución.

En adición, los docentes reconocen que en la evaluación del periodo de prueba se desarrollan procesos de heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación constructivos (15,16), los cuales se ejecutan tres veces en el año de prueba con un seguimiento claro y una retroalimentación dialógica manifiesta, la cual optimiza el desempeño docente y los procesos educativos. Sin embargo, este ejercicio se desdibuja después del nombramiento al cargo como docente de carrera en modalidad cátedra. Con respecto a la evaluación para la promoción y renovación de contrato, se expresa que se realiza cada cuatro años, aunque se percibe confusa ya que depende de los resultados de las evaluaciones por modalidades, que no siempre se desarrollan. En esta evaluación se contempla la producción académica para la generación de puntos de asignación salarial.

En síntesis, se entiende que la evaluación de desempeño docente se centraliza en procesos de heteroevaluación manifiesta mediante

una encuesta de percepción estudiantil de cursos y docentes y una evaluación anual realizada por el jefe inmediato. Sin embargo, se reconocen ejercicios autónomos de docentes que con el interés de mejorar su práctica han implementado procesos de evaluación tales

como “evaluación interna de práctica clínica del desempeño docente y evaluación de desempeño docente por los estudiantes” (EDC8, EDC10), esto con el fin de retroalimentar el quehacer docente para el desarrollo profesional (Figura 3).

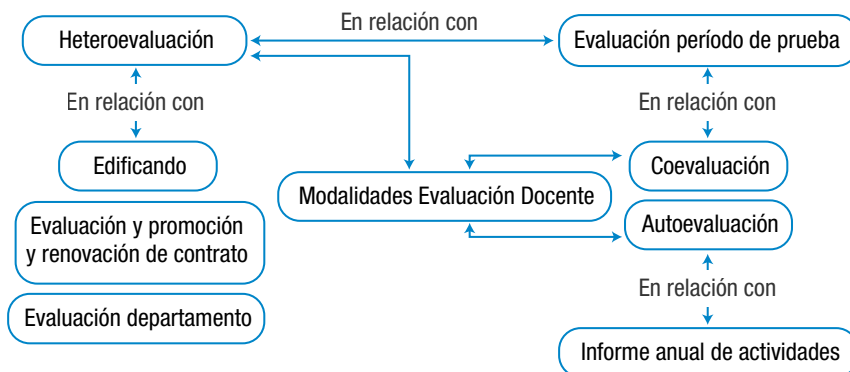


Figura 3. Modalidades de la evaluación docente.
Fuente: Elaboración propia.

Aspectos contemplados en la evaluación docente

Los docentes creen que la evaluación se realiza por competencias, pero no conocen con claridad lo que se evalúa (EDC3, EDC10, EDC18). Sin embargo, algunos aspectos percibidos como evaluados son: cumplimiento de objetivos y actividades pedagógicas, conocimientos disciplinares, actualización permanente, metodologías de organización

y presentación de contenidos, relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes, participación y compromiso con la institución, conocimientos y habilidades pedagógicas, eficacia y repercusión en la enseñanza y actividades docentes en instituciones hospitalarias (EDC5). Algunos docentes manifiestan que la evaluación se centraliza en el sistema Edificando, por tanto solo se contemplan los aspectos que dicha encuesta incluye (Figura 4).

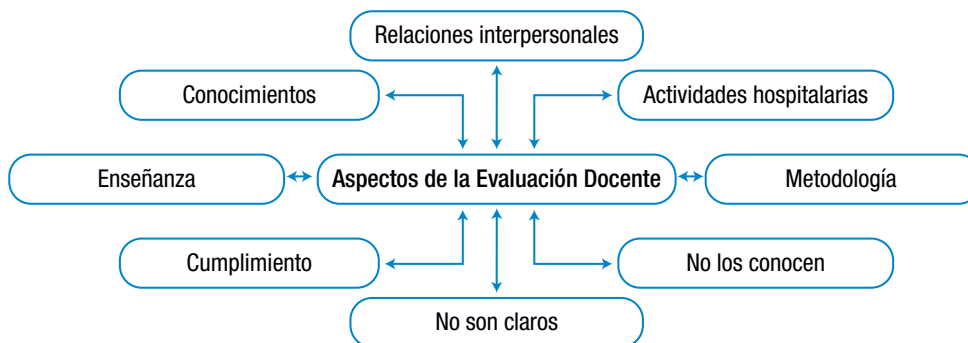


Figura 4. Aspectos contemplados en la evaluación docente.
Fuente: Elaboración propia.

Ventajas y desventajas del proceso de evaluación docente

Algunos profesores reconocen ventajas en el proceso de heteroevaluación Edificando y expresan que este “es un proceso sistemático, objetivo, juicioso y público, de fácil acceso, el cual demanda a los estudiantes una participación autónoma que no evidencia repercusiones negativas en el desempeño docente” (EDC10), además favorece “procesos de reflexión autónomos”, permite identificar competencias o procesos que necesitan mejora e indica aspectos de formación pedagógica y disciplinar deficientes. En contraste, otros docentes mencionan desventajas del sistema y plantean que presenta baja participación estudiantil, promueve una evaluación sesgada e incompleta, depende de la empatía entre estudiantes y docentes, carece de claridad en el sentido de algunas preguntas, no incluye todas las CP y presenta poco interés manifiesto de la universidad en los resultados.

Los docentes manifiestan como desventaja de la evaluación docente su forma de desarrollo, ya que el proceso global “no es claro, es incoherente

frente a quién se evalúa, se desdibuja en el ámbito clínico y no particulariza en las submodalidades de docencia” (EDC2, EDC16, EDC21).

En relación con el tipo de evaluación, se cuestiona la coherencia entre el paradigma, el modelo pedagógico, la tendencia de evaluación y la ejecución del proceso evaluativo en el escenario educativo, además se menciona que la evaluación carece de integración, comunicación y retroalimentación, pues “no se percibe triangulación entre las modalidades de evaluación docente para la toma de decisiones en las evaluaciones de estímulos, distinciones, promoción o ascenso y se evidencia marcada desarticulación con la evaluación del periodo de prueba” (EDC15). En definitiva, la evaluación docente no tiene trascendencia positiva o negativa en el desempeño del profesor o en el sistema educativo, ya que se percibe el no uso de los resultados y esto genera pérdida de interés en el proceso. Para finalizar, los profesores mencionan que, en algunos casos, la evaluación es punitiva y no está contextualizada a las diversas modalidades de enseñanza que se presentan en las carreras de ciencias de la salud (Figura 5).

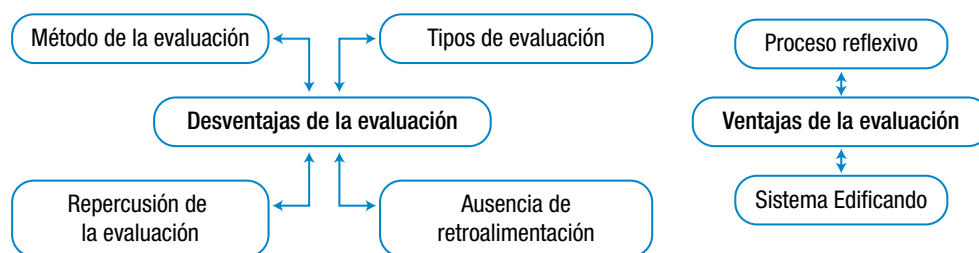


Figura 5. Ventajas y Desventajas de la evaluación docente.
Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Se desarrolló un proceso de triangulación de la información (6) a partir del cual se construyeron las siguientes categorías interpretativas de reporte: pedagogías reflexivas, evaluación por CP y profesionalización de la docencia, las cuales se relacionan con las tendencias evaluativas del desarrollo profesional y la evaluación para la mejora de la escuela, ya que estas entran en coherencia con el deseo de resignificar el sentido y significado de la evaluación a un fenómeno educativo transformador y formativo.

Pedagogías reflexivas

Las pedagogías reflexivas comprenden paradigmas alternativos e iniciativas de pensamiento que conciben el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una visión global, relacional y sistémica, en donde el desempeño de los agentes educativos está determinado por la influencia dialógica del contexto en el que se desarrolla. Se identifican dos paradigmas:

La perspectiva práctica o de reflexión en la práctica, que se fundamenta en el “aprender mediante la acción”, fomenta un proceso dialéctico del aprendizaje significativo en conversación abierta con la situación problema, reflexiona sobre la acción y sobre la reflexión en la acción (20) y entiende al docente como un profesional reflexivo que combina la capacidad de búsqueda e investigación con las actitudes, es decir, como un ser creativo que reconstruye y adapta en función del contexto las prácticas curriculares (2,21).

El crítico o de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, que incluye acciones autónomas y emancipadoras, orienta la construcción de coherencia entre el discurso y la praxis y entiende al docente como maestro ético-político sujeto de la historia (22); en este sentido, pretende desarrollar la capacidad reflexiva por medio de un proceso de investigación-acción sobre la propia práctica y las condiciones económicas, sociales y políticas que rodean la intervención del docente (2).

Estos paradigmas asociados a la pedagogía crítica propenden por la formación y profesionalización del docente, dinamizan vínculos sociales desde prácticas afianzadas en una reflexividad dialógica, gestionan relaciones sociales solidarias y construyen pensamiento crítico para la edificación de comunidades fundamentadas en la dignidad, democracia, justicia, solidaridad y responsabilidad (23,24). Por ende, la praxis pedagógica para los educadores críticos es un proceso continuo de articulación coherente y reflexiva entre el proceso enseñanza-evaluación-aprendizaje hacia el cambio social (14,25).

La relación entre la evaluación docente en la Facultad de Medicina de la UN y las pedagogías reflexivas se establece a nivel teórico, pero no se corresponde con la praxis. Lo anterior se explicita cuando los profesores mencionan que la evaluación debería estar en función de “retroalimentar debilidades y fortalezas de su trabajo, realizar planes de mejoramiento pedagógico, cualificar y mejorar el desempeño

docente y generar reflexión de los procesos educativos” (EDC3, EDC4, EDC5). Estos fines de la evaluación, propios de la visión reflexiva, se perciben solo en la evaluación del periodo de prueba, siendo esta un “buen ejercicio de evaluación, ya que se realiza para determinar la calidad del desempeño docente en función del desarrollo profesional del profesor” (EDC5).

El paradigma crítico se relaciona con la evaluación docente en la UN muy poco, pues se entiende que “la evaluación puede establecer políticas de intervención pedagógica que mejoren el proceso educativo” (EDC9), sin embargo no se explicitan acciones al respecto. Algunos profesores mencionan la incursión de reformas educativas que limitan el ejercicio pedagógico y generan anomalías en el proceso de evaluación, ya que los docentes de cátedra perciben “una evaluación informal continua de sus pares académicos de otras modalidades, lo que desvaloriza el quehacer de su enseñanza y desequilibra el sistema de responsabilidad pedagógica” (EDC5, EDC10, EDC14). En definitiva, entender la evaluación docente desde una visión reflexiva es permitir el desarrollo del desempeño docente a través de la estructuración y seguimiento de planes de mejoramiento que evidencien cambios en las dinámicas organizacionales, la inclusión de la investigación a los procesos educativos y la cualificación según los resultados de la evaluación.

La educación por competencias

En la actualidad, los actores del proceso enseñanza-evaluación-aprendizaje se enfrentan a un modelo de formación por competencias, en específico en CP, cambio que se percibe confuso a causa de una multiplicidad de interpretaciones del término competencia. Desde las pedagogías reflexivas, la competencia hace referencia a la formación integral del ciudadano y es el conjunto de capacidades que desarrolla una persona para desempeñarse y evidenciar que puede resolver un problema particular dado en un contexto específico y cambiante (26). El término va más allá de la simple adquisición de conocimientos y habilidades, pues es una expresión que incluye, de forma significativa, todas las dimensiones del ser humano y da movilidad de conocimientos, habilidades, saberes, información, actitudes, valores y diferentes esquemas cognoscitivos a situaciones análogas para poder afrontarlas y dar posibles soluciones (27).

En la educación superior, la competencia es entendida como la capacidad que tiene un profesional para utilizar su buen juicio, conocimientos, habilidades y actitudes asociadas a su profesión para solucionar los problemas complejos que se presentan en el campo de dicha actividad profesional (28). Así, se denomina mejor en plural a las CP, que suponen considerar referentes sociales e individuales con intención transformadora (29). Desde las pedagogías reflexivas, las CP se entienden a partir del enfoque socioconstructivista como genéricas o transversales, y específicas. Las primeras se refieren a la comprensión e integración de conocimientos, habilidades y actitudes generales en comunicación, ética y profesionalismo, gestión

y administración, pedagogía y educación e investigación —comunes a diferentes profesiones—, mientras que las segundas corresponden a las capacidades especializadas para realizar tareas concretas propias de una profesión y se aplican en determinado contexto laboral (30,31).

En resumen, las CP integran el saber-conocer (dimensión cognitiva, conocimientos y conceptos), saber-hacer o saber cómo (habilidades mentales y procedimentales, dimensión motora, hacer sabiendo o entendiendo lo que se hace), saber emprender (habilidades propositivas, metacognitivas y reflexivas del hacer en contexto) y saber ser (actitudes, valores o virtudes, y dimensión afectiva); así, desarrollar CP involucra avanzar y apropiarse cada vez más las dimensiones de cada una de estas competencias (31,32).

En el proceso de evaluación docente de la Facultad de Medicina de la UN no son percibidos con claridad los aspectos evaluados o si la evaluación se realiza por CP, ya que el proceso se generaliza en todas las facultades y, por tanto, no contempla particularidades disciplinares. De esta manera, en atención a la percepción de la heteroevaluación desarrollada por los estudiantes que “homogeneiza el desempeño sin contemplar las particularidades de la modalidad de vinculación, las responsabilidades pedagógicas o las competencias profesionales” (EDC11), se invita a ampliar las experiencias de investigación en educación en salud para contribuir con conocimientos y metodologías para desarrollar evaluaciones docentes por CP que permitan la construcción de perfiles de formación por disciplinas en coherencia entre lo que se enseña, evalúa y aprende.

Profesionalización de la docencia

A lo largo de la historia la educación ha sido esencial para el desarrollo humano, ya que es un pilar de formación del ser que orienta las concepciones de vida y sociedad. Entender que la docencia es una actividad intelectual, práctica, con coherencia interna, altruista y organizada implica atribuirle el carácter de profesión; este enfoque da sentido y significado a la educación y permite concebir a la docencia como una profesión que sustenta la construcción social y cultural de las comunidades. Las profesiones son ocupaciones altamente especializadas que tienen un campo sustantivo del conocimiento y una técnica de producción o aplicación de este, en la que el especialista o profesional reivindica su dominio; así, un docente universitario ha de ser un profesional de la docencia, ya que se desempeña como un practicante intelectual que trabaja e interactúa de manera constante con el conocimiento, en función didáctica, pedagógica, investigativa y de extensión o proyección social (20,33).

El docente profesional es un “especialista en reflexionar y adaptar en la acción, los conocimientos teóricos y los saberes prácticos y un poseedor de metahabilidades, que le permiten analizar, investigar y justificar su ejercicio pedagógico” (33, p54). Dichas metahabilidades son las que posibilitan al profesor construir las habilidades propias de su quehacer profesional (20). De esta forma, el desarrollo profesional, o “profesionalidad” docente, es un constructo sistémico que se ve subordinado a conflictos de voluntad e identidad (33). En resumen, la profesionalización de la docencia universitaria es el resultado de un proceso pedagógico que analiza de forma sistemática la propia práctica, se orienta hacia una actitud de perfeccionamiento continuo, evidencia un dominio docente en un conjunto de CP, demuestra capacidad para tomar decisiones adecuadas (15) y reflexiona en la práctica y sobre la práctica pedagógica, estableciendo así un puente con la investigación, ya que “las disciplinas se profesionalizaron al involucrar la investigación a partir de sus prácticas” (20, p. 55).

En este orden de ideas, los docentes de cátedra de la Facultad de Medicina de la UN expresan que la evaluación docente actual no promueve el desarrollo profesional docente ni la profesionalización

de la docencia, esto debido a que carece de espacios de reflexión y retroalimentación y a que no es clara la estructuración de criterios de evaluación por modalidades. De esta manera, se proyecta que la evaluación ayude a profesionalizar el ejercicio docente en la medida en que se use como insumo para el metaanálisis del proceso educativo. Es decir, se deben desarrollar procesos de coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación por CP que desencadenen procesos de retroalimentación manifiesta y seguimientos formativos con planes de mejoramiento centrados en contextos específicos, ya que se reconoce que “no se puede mejorar lo que no se evalúa” (EDC18).

Conclusiones

La evaluación docente que se desarrolla en la Facultad de Medicina de la UN es percibida como un acto administrativo que controla y mide el cumplimiento de objetivos y actividades en pro de la mejora de estándares educativos y en respuesta al proceso de globalización, por ende, se interpreta coherencia paradigmática con las visiones educativas sustentadas en la racionalidad técnica o instrumental con pequeñas incursiones formativas, apuestas pedagógicas llevadas a los procesos de evaluación desde las tendencias de rendición de cuentas y pago por mérito. En suma, los docentes de cátedra participantes del estudio refieren no identificar de forma precisa los criterios con que se les evalúa, con más frecuencia en el proceso de heteroevaluación de jefe inmediato y en los ejercicios ocasionales de coevaluación y autoevaluación. El proceso de evaluación de percepción estudiantil de cursos y docentes Edificando es un poco más claro; sin embargo, en ninguna modalidad de evaluación se desarrolla retroalimentación explícita y los resultados obtenidos no demuestran trascendencia institucional.

En la UN el proceso de evaluación se concibe, desde sus acepciones jurídicas, epistemológicas y axiológicas, como formativo, humanístico e integral. No obstante, en la praxis no se evidencia un ejercicio situado y adaptado a las especificidades de los perfiles ocupacionales de las profesiones de las ciencias de la salud ni hay claridad en el sistema de evaluación por CP genéricas y específicas. Al respecto, los docentes refieren entender, desde la experiencia, que se evalúa el cumplimiento de objetivos y actividades, los conocimientos disciplinares (actualización permanente), el uso de metodologías de organización, las formas de presentación de contenidos, las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes, la participación y compromiso con la institución y los conocimientos y habilidades pedagógicas.

De esta manera, se considera necesario explicitar los momentos y criterios de las tres modalidades de evaluación docente con acciones de retroalimentación para la toma de decisiones que mejoren los procesos educativos. La evaluación se fortalece al estructurarse de forma participativa entre docentes expertos, administrativos, estudiantes y responsables del diseño-ejecución del proceso, creando comités de evaluación. En suma, es fundamental una investigación pedagógica que construya los perfiles docentes por CP para que así se pueda evaluar con coherencia.

Es conveniente que la retroalimentación de la evaluación genere planes de mejoramiento con seguimiento institucional y potencialice el desarrollo profesional del docente a través de la formación y actualización continua en CP duales del docente-profesional de la salud; dicho ejercicio permitirá procesos de reflexión en y sobre la acción pedagógica que articulados con procesos de investigación sistemáticos favorecerán el cuerpo de conocimiento que sustente la profesionalización de la docencia universitaria, en este caso de los docentes de la Facultad de Medicina de la UN. En adición, es indispensable explicitar a todos los agentes educativos las particularidades del desempeño docente según el sistema de

vinculación para eliminar tensiones y promover una evaluación justa que corresponda con las funciones y las CP de los diversos docentes en el ámbito universitario. En definitiva, se considera indispensable fortalecer los procesos de formación pedagógica en todas las etapas de vinculación, permanencia y ascenso de los docentes para mejorar la praxis docente en relación coherente con las funciones misionales de esta institución de educación superior en Colombia.

Este estudio invita a reflexionar y transformar el paradigma actual de evaluación en la educación superior para proyectar funciones pedagógicas desde una visión crítica que rescate el sentido de emancipación de la educación y proyecte la docencia universitaria como profesión fundamental para el desarrollo humano y social.

El presente artículo es producto del trabajo de grado titulado “Evaluación del docente como factor de desarrollo profesional desde una pedagogía reflexiva: el caso de los docentes de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia, cohorte de ingreso (2007-2011) modalidad hora cátedra” de la autora Yury Arenis Arias Olarte (34).

Conflicto de intereses

Ninguno declarado por los autores.

Financiación

Ninguna declarado por los autores.

Agradecimientos

A los docentes de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia, cohorte de ingreso 2007-2011 de la modalidad cátedra que participaron en este estudio.

Referencias

1. Flores-Hernández F, Gatica-Lara F, Sánchez-Mendiola M, Martínez-González A. Evolución de la evaluación del desempeño docente en la Facultad de Medicina; evidencia de validez y confiabilidad. *Inv Ed Med*. 2017;6(22):96-103. <http://doi.org/c47r>.
2. Pérez-Gómez AI. La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. In: Gimeno-Sacristán J, Pérez-Gómez AI. Comprender y transformar la enseñanza. 5th ed. México D.F.: Morata.; 1993. p. 398-424.
3. Martínez-González A, Sierra-Martínez O, García-Durán R, Salazar-Valadez A, Morales-López S, Valenzuela-Romero R, et al. Evaluación del desempeño docente en los cursos de especializaciones médicas de la Facultad de Medicina de la UNAM en el Hospital General “Dr. Manuel Gea González”. *Inv Ed Med*. 2012;1(1):14-21.
4. Madieto N. Evaluación docente. In: Rojas E, Vera L, Madieto N, editors. Reflexiones sobre educación universitaria III. Bogotá D.C.: Unibiblos. 2007. p. 199-208.
5. Becerra-Bulla F. Concepciones y tendencias en la evaluación del profesor universitario. El caso de la Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Medicina, Departamento de Nutrición y Terapias, primer semestre de 2005. *Rev. Fac. Med*. 2008;56(3):270-82.
6. Dobles-Yzaguirre MC, Zúñiga-Céspedes M, García-Fallas J. Investigación en Educación: procesos, interacciones, construcciones. San José: EUNED; 1996.
7. Bonilla-Castro E, Rodríguez-Sehk P. El proceso de Investigación Cualitativa. In: Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. 3rd ed. Bogotá D.C.: Grupo Editorial Norma; 2005. p. 120-148.
8. Asociación Médica Mundial. Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. Fortaleza: 64.ª Asamblea General de la AMM; 2013 [cited 2018 Jun 25]. Available from: <https://goo.gl/hvf711>.
9. Colombia. Ministerio de Salud. Resolución 8430 de 1993 (octubre 4): Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Bogotá D.C.; octubre 4 de 1993 [cited 2018 Jun 25]. Available from: <https://goo.gl/agV1mY>.
10. Páramo P. La Entrevista. In: Páramo P, Compiler. La investigación en las ciencias sociales. Técnicas de recolección de información. Bogotá D.C.: Universidad Piloto de Colombia; 2008. p. 123-135.
11. Páramo P, Compiler. Estudios descriptivos en la investigación en ciencias sociales, estrategias de investigación. Bogotá D.C.: Universidad Piloto de Colombia; 2011.
12. Strauss A, Corbin J. Procedimientos de codificación. In: Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia; 2002. p. 134-56.
13. Pinilla AE. Prólogo. In: Madieto N, Pinilla AE, Sánchez J, editors. Reflexiones en educación universitaria II: Evaluación. 2nd ed. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia; 2008. p. 10-4.
14. Niño-Zafra LS. Conceptos y prácticas del currículo y la evaluación ¿predominio de un enfoque? In: De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica: pedagogía currículo y evaluación. Bogotá D.C.: Universidad pedagógica Nacional; 2010.
15. Colombia. Consejo Superior Universitario Universidad Nacional de Colombia. Acuerdo 16 de 2005 (mayo 4): Por el cual se adopta el Estatuto de Personal Académico de la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D.C.: Diario Oficial 46910; mayo 16 de 2005 [cited 2013 May 25]. Available from: <https://bit.ly/2IT7SCc>.
16. Colombia. Presidencia de la República. Decreto 1279 de 2002 (junio 19): Por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales. Bogotá D.C.; junio 19 de 2002 [cited 2013 Mar 22]. Available from: <https://bit.ly/2ZN13tG>.
17. Echeverry-Raad J. Evaluación docente integral con fines de mejoramiento. EDIFICANDO. El modelo general, los criterios, descriptores, perspectivas e instrumentos de evaluación [borrador]. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia; 2011 [cited 2016 Aug 12]. Available from: <https://bit.ly/2DHFKhc>.
18. Jiménez J. Un instrumento de evaluación docente orientado a los procesos de enseñanza. In: Loredó-Enríquez J, Coordinador. Evaluación de la práctica docente en educación superior. Un acercamiento desde los instrumentos de evaluación. México D.F.: Porrúa; 2000.
19. Tejedor-Tejedor FJ. Evaluación del profesorado universitario: enfoque metodológico y algunas aportaciones de la investigación. *Estudios sobre Educación*. 2009;16:79-102.
20. Schön D. De la racionalidad técnica a la reflexión desde la acción. In: El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós; 1998.
21. Romero-Rodríguez L. Apreciaciones teóricas sobre la función, remuneración y evaluación docente. In: Profesionalización de la docencia universitaria: Transformación y crisis. Impacto de la evaluación al desempeño de los académicos. México D.F.: Universidad de Juárez Autónoma de Tabasco; 2005. p. 113-197.
22. Freire P. El grito Manso. Buenos Aires: Siglo XXI editores; 2003.
23. Ortega P, Peñuela D, López D. Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas. *Bogotá D.C.*: El Búho; 2009.
24. Giroux HA. Pedagogía Pública y política de la resistencia: Notas para una teoría crítica de la lucha educativa. *Revista opciones pedagógicas*. 2002;25:44-58.

25. **Gama A.** Currículo y evaluación: ¿Posibilidades para el desarrollo profesional docente? In: Niño-Zafra LS, Compiler. De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica: Pedagogía, currículo y evaluación. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional; 2010.
26. **Pinilla AE.** Recuperando la identidad del médico internista. *Acta Méd Colomb.* 2010;35(3):143-53.
27. **Perrenoud P.** Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Grao; 2004.
28. **Brailovsky CA.** Educación Médica, evaluación de las competencias. In: Organización Panamericana de la Salud. Aportes para un Cambio Curricular en Argentina 2001. Buenos Aires: Facultad de Medicina, Universidad de Buenos Aires; 2011. p. 103-22.
29. **Navio-Gómez A.** Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua. Barcelona: Octaedro; 2005.
30. **Pinilla AE.** Modelos pedagógicos y formación de profesionales en el área de la salud. *Acta Méd Colomb.* 2011;36(4):204-18.
31. **Pinilla AE.** Aproximación conceptual a las competencias profesionales en ciencias de la salud. *Rev. salud pública.* 2012;14(5):852-64.
32. **Olarte Y, Pinilla AE.** Evaluación de estudiantes de posgrado en ciencias de la salud. *Acta Méd Colomb.* 2016; 41 (1): 49-57.
33. **Paquay L, Altet M, Charlier E, Perrenoud P, Coordinators.** La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. España: Fondo de Cultura Económica; 2005.
34. **Olarte-Arias YA.** Evaluación del docente como factor de desarrollo profesional desde una pedagogía reflexiva: el caso de los docentes de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia, cohorte de ingreso (2007-2011) modalidad hora cátedra [tesis de maestría]. Bogotá D.C.: Facultad de Ciencias humanas; 2013.