



Revista Educación
ISSN: 0379-7082
ISSN: 2215-2644
revedu@gmail.com
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Actualización de la evaluación docente de posgrados en una universidad multicampus: experiencia desde la Universidad Santo Tomás (Colombia)[1]

Patiño-Montero, Freddy; Godoy-Acosta, Diana Carolina; Arias Meza, Deyssy Catherine

Actualización de la evaluación docente de posgrados en una universidad multicampus: experiencia desde la Universidad Santo Tomás (Colombia)[1]

Revista Educación, vol. 46, núm. 2, 2022

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44070055006>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47955>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Internacional.

Actualización de la evaluación docente de posgrados en una universidad multicampus: experiencia desde la Universidad Santo Tomás (Colombia)[1]

Update of the Postgraduate Teaching Evaluation in a Multicampus University: Experience from the Santo Tomás University (Colombia)

Freddy Patiño-Montero
Universidad Santo Tomás,, Bogotá, Colombia
 freddypam@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5795-4911>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47955>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44070055006>

Diana Carolina Godoy-Acosta
Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia
 diana.godoya@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1903-0854>

Deyssy Catherine Arias Meza
Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia
 deyssy_90@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6689-5706>

Recepción: 20 Agosto 2021
 Aprobación: 20 Septiembre 2021

RESUMEN:

Este artículo presenta los resultados de una investigación evaluativa cuyo objetivo estuvo orientado a realizar un ejercicio de metaevaluación de la evaluación docente de posgrados de la Universidad Santo Tomás, durante el período 2017-2020. Los referentes teóricos se ubican en orden a las categorías: *evaluación educativa, evaluación del profesorado .investigación evaluativa*, así como los referentes institucionales que se tuvieron en cuenta dentro del proceso. La investigación se ubica en el paradigma cualitativo y corresponde a una metodología de investigación evaluativa que permitió el diseño de ocho pasos que orientaron la realización del estudio; esto posibilitó la metaevaluación de la evaluación docente de los posgrados de la Universidad Santo Tomás, donde participaron personas estudiantes, docentes, directoras de programa y decanas de facultad en el diagnóstico, mesas de trabajo, aplicación de pilotaje, evaluación del instrumento final e implementación de la evaluación. Los resultados alcanzados se presentan en coherencia con la metodología, en consideración de que no se hacían efectivas políticas y procedimientos institucionales, unido a que el derecho a réplica del profesorado era casi nulo. Por otro lado, lo más relevante es la definición de una evaluación docente personalizada de acuerdo con su plan de trabajo y la evaluación del desempeño del personal docente contratado por orden de prestación de servicios. Todo esto conllevó a la consolidación y parametrización de un aplicativo institucional. Finalmente, se esbozan algunas conclusiones del proceso y recomendaciones de carácter metodológico para adelantar este tipo de trabajos en instituciones de educación superior multicampus.

PALABRAS CLAVE: Evaluación educativa, Evaluación docente, Educación superior, Investigación evaluativa.

ABSTRACT:

This article presents the results of an evaluative research whose objective was oriented to carry out a meta-evaluation exercise of the postgraduate teacher evaluation of the Santo Tomás University, during the period 2017-2020. The theoretical referents are placed in order of the categories: educational evaluation, the evaluation of the teaching staff and evaluative research, as well as the institutional referents that were considered within the process. The research is located in the qualitative paradigm and corresponds to an evaluative research methodology that permitted the eight-step design that oriented the accomplishment of the study. This made possible the meta-evaluation of the teaching evaluation of the postgraduate courses of the Santo Tomas University, where students, teachers, program directors, and deans of faculty participated in the diagnosis, working tables, application of piloting, evaluation of the final instrument, and implementation of the evaluation. The achieved results are presented in coherence with the methodology, considering that institutional policies and procedures were not implemented, together with the fact that the

teachers' right to reply was almost nil. On the other hand, the most relevant is the definition of a personalized teacher evaluation according to their work plan, and the evaluation of the performance of the teacher staff hired by order of service provision. All this led to the consolidation and parameterization of an institutional application. Finally, some conclusions of the process and recommendations of a methodological nature are outlined to carry out this type of work in multi-campus higher education institutions.

KEYWORDS: Educational Evaluation, Teacher Evaluation, Higher Education, Evaluative Research.

EPÍGRAFE

“O la evaluación es útil o no tiene sentido realizarla; tiene que ser un instrumento para la acción y no un mero mecanismo de justificación o para tranquilizar conciencias. Los evaluadores debemos ser beligerantes en este sentido” (Escudero-Escorza, 2000, p. 406).

INTRODUCCIÓN

La Universidad Santo Tomás^[2] (USTA) es una Institución de Educación Superior de carácter privado, con presencia nacional a través de la sede principal Bogotá, seccionales en Bucaramanga y Tunja, y sedes en Medellín y Villavicencio. Adicionalmente, cuenta con Centros de Atención Universitaria (CAU) en 23 ciudades y municipios del país. La oferta académica comprende 76 programas de pregrado y 129 de posgrado, en los cuales están matriculadas cerca de 32,000 personas estudiantes, divididas en 29,000 en pregrado y 3000 en posgrado. Para cumplir con su misión, la USTA cuenta con 2,350 docentes con dedicación de tiempo completo, medio tiempo y hora cátedra (Mesa-Angulo, 2020).

Desde este contexto, el proceso investigativo inició con un ejercicio de diagnóstico, realizado en 2017, sobre el estado de la evaluación docente en posgrado, donde se pudo constatar que esta no obedecía a las mismas dinámicas que en pregrado, al punto que cada uno de los programas tenía sus propios instrumentos y metodologías. Además de lo anterior, se identificaron algunos problemas como:

- Poca significatividad del instrumento que diligencia el estudiantado, puesto que la redacción de los descriptores en su mayoría está referida únicamente a la modalidad presencial.
- La escasa motivación y participación por parte del estudiantado.
- La participación intermitente por parte del profesorado.
- La poca implementación de planes de mejoramiento por parte del cuerpo docente.
- La escasa información para la toma de decisiones desde la gestión de los programas respecto a la continuidad del cuerpo docente.

En virtud de lo anterior, el objetivo principal de esta investigación fue realizar un ejercicio de metaevaluación de la evaluación docente de posgrados de la USTA. Sus objetivos específicos fueron: a) analizar los referentes conceptuales y metodológicos que soportan los procesos de investigación evaluativa y evaluación educativa, b) evaluar el nivel de implementación de las políticas y procedimientos para la evaluación docente de posgrados de la USTA, y c) proponer una nueva batería de instrumentos que atienda a las necesidades de los programas de posgrado.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Respecto a la *evaluación educativa*, como se evidencia en los estudios que se refieren a lo largo de esta publicación, su evolución se ubica en la misma historia de la educación, en cuanto al concepto, alcance y metodologías. Asimismo, indican que el siglo XX fue especialmente significativo en tanto que se alcanza la

profesionalización de la evaluación educativa y se supera la perspectiva objetivante centrada en la medición. Así, con base en el enfoque constructivista, el propósito pasa a ser el aprendizaje del estudiantado, lo que implica un cambio de perspectiva respecto a los fines de la educación y la misma evaluación, como se percibe en los análisis de Santos-Guerra (2010), Casanova (2007), Escudero-Escorza (2003), Rossett y Sheldon (2001), House (1995), Stufflebeam y Shinkfield (1987), Guba y Lincoln (1989), entre otros.

En cuanto a la *evaluación del profesorado*, se encuentra que los diversos trabajos de revisión teórica identifican algunas tendencias, entre las cuales se destacan: la complejidad de la labor docente, la falta de consenso frente a lo que significa ser docente de calidad en la universidad; la diversidad de criterios con relación a la selección y evaluación, asociadas a las nociones subyacentes sobre la *buena enseñanza*; la tendencia a reducir las funciones del profesorado universitario únicamente a la docencia; la influencia de la docencia en la calidad educativa; la diversidad de funciones, agentes y metodologías de evaluación, hasta los estímulos salariales y la carrera académica, entre otras, de acuerdo con los trabajos de Rueda (2014), Ramírez-Garzón y Montoya-Vargas (2014), Montoya y Largacha (2013), Fernández y Coppola (2012), Escudero-Muñoz (2010), Murillo-Torrecilla (2008), y Tejedor-Tejedor y Jornet-Meliá (2008).

De forma complementaria, la revisión permitió constatar que la *investigación evaluativa* se ha venido fortaleciendo desde las últimas décadas como una de las metodologías de investigación, cuya finalidad se centra en el mejoramiento de la calidad, especialmente del servicio educativo, con un alto énfasis a generar participación de las partes involucradas y con una amplia flexibilidad metodológica, como indican Belando-Montoro y Alanís-Jiménez (2019), Escudero-Escorza (2006, 2019), Tejedor-Tejedor y Jornet-Meliá (2008), Tejedor-Tejedor (2009), Litwin (2010) y Saravia-Gallardo (2004).

REFERENTES CONCEPTUALES

Evaluación educativa

Respecto a la primera categoría, *evaluación educativa*, se identifica como un proceso formativo que se realiza sobre las acciones desarrolladas en el marco de las instituciones educativas, con la intención de detectar dificultades e implementar planes de mejora que permitan solucionarlas de manera satisfactoria y pertinente. Por ende, implica aspectos tales como los resultados de aprendizaje y la evaluación institucional.

Con base en el concepto propuesto, resulta relevante lo expuesto por Casanova (2007) en el *Manual de Evaluación Educativa*, cuando afirma que este “consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos” (p. 60), cuyo propósito es disponer de información continua y significativa, que permita formar juicios de valor para tomar decisiones que mejoren la actividad educativa.

Los elementos planteados por Casanova adquieren relevancia puesto que se entiende como el resultado de un conjunto de actividades, claramente relacionadas entre sí, que se dan en el marco del transcurrir cotidiano de las instituciones educativas, desde su fase inicial (diagnóstico) hasta la entrega de resultados, pero sin terminar con estos, pues una vez se obtienen, se da inicio al ciclo de mejoramiento, que implica ir a cada una de las instancias, factores y actores evaluados para establecer las rutas más adecuadas para asegurar que efectivamente el proceso en sí mismo se vaya cualificando.

En línea con ello, Scriven (1967) afirma que “la evaluación es en sí misma una actividad metodológica que es esencialmente similar si estamos tratando de evaluar máquinas de café o máquinas de enseñanza, los planes para una casa o los planes para un programa de estudios” (p. 40). Scriven enmarca la evaluación como un procedimiento, que lleva implícita la idea de secuencia, progresión en la ejecución de una serie de pasos. De hecho, al revisar la propuesta de Scriven es posible afirmar que su objetivo consiste en desplazar la evaluación desde los objetivos hacia las necesidades, en tanto que toda ella está orientada hacia la persona consumidora (usuario).

Por su parte, para Rossett y Sheldon (2001), la evaluación es el proceso de examen de un programa o proceso para determinar qué funciona, qué no y por qué. La evaluación determina el valor de los programas y

actúa como modelo para el juicio y la mejora. Respecto a este punto, las personas autoras nuevamente toman el término *proceso* para referirse a la evaluación, al tiempo que incluyen el elemento valorativo que se debe dar dentro de este, así como la intención de utilizarlos en perspectiva de mejoramiento, en este caso de los programas.

Entonces, conviene preguntarse: ¿cuál evaluación y al servicio de quién? La evaluación educativa es un tema que ha logrado mantener especial relevancia en el ámbito académico, en cuanto aspecto neurálgico en los procesos educativos. Es decir, se ha evidenciado que la evaluación es un tema que trasciende los espacios convencionales de debate, puesto que en ella convergen múltiples factores y relaciones humanas, tales como: *la dimensión social*, en cuanto que es de alguna manera una forma de establecer relaciones entre los el estudiantado, entre el estudiantado y el profesorado, y entre cuerpo docente, ya que se pregunta por los valores, el respeto por las personas y el sentido de la justicia [por mencionar algunas] (Santos-Guerra, 2010); *una dimensión política* (House, 1995), por tanto, no debe ser solo veraz, sino justa, en la medida que es tomada la mayoría de la veces como un instrumento de poder que, según su uso, llega a determinar la vida de las personas; una *dimensión filosófica*, en cuanto que se debe preguntar por el fundamento, la razón de ser de la acción evaluativa para que no quede reducida a una mera actividad desarticulada, es decir, al plano del activismo sin ninguna reflexión; de igual manera una *dimensión teleológica*, es decir, que exista una mirada, un horizonte claro hacia el cual se quiere llegar, un para qué, que ayude a darle sentido al proceso.

Ahora bien, de acuerdo con la línea teórica definida por personas autoras como Stake (2006), en la cual la evaluación educativa es el proceso de emitir un juicio de valor con base en evidencias objetivas sobre el mérito y deficiencias de algo. Del mismo modo, Cordero y Luna (2010) argumentan que “la evaluación comprende dos componentes: el estudio empírico, determinar los hechos y recolectar la información de manera sistemática; y la delimitación de los valores relevantes para los resultados del estudio” (p. 193). Justamente esa es la postura que se asume al inicio de este apartado.

En síntesis, como afirma Cabra-Torres (2014):

la evaluación ha servido de motor para gran parte de los cambios de orientación de los sistemas educativos, en razón de la información que produce y de los interrogantes que despiertan la gestión y el análisis de los resultados que entrega a la sociedad (p. 178).

Evaluación del profesorado

En cuanto a la evaluación del profesorado, se concibe como una herramienta de gestión que posibilita el desarrollo de la carrera docente, en el marco de una institución educativa (en este caso, de educación superior). En este sentido, implica la recolección de información por parte de los agentes e instancias en las que se desempeña, en el marco de las funciones universitarias, con el fin de establecer estrategias y actividades que le sirvan al personal docente para identificar sus fallas y mejorarlas con apoyo de la institución. Al mismo tiempo, posibilita a las Instituciones de educación superior la implementación de planes de formación docente que redunden en beneficios para quienes obtienen bajas calificaciones en este proceso, lo cual ha permitido caracterizar cada vez más ideas acerca de los atributos *del buen profesor* (Belando-Montoro y Alanís-Jiménez, 2019). Como última instancia, provee de herramientas a las Instituciones de Educación Superior (IES) para la toma de decisiones informadas sobre la continuidad o no de un profesor o profesora.

Lo afirmado hasta el momento se encuentra en plena consonancia con los planteamientos de Montoya y Largacha (2013), Vásquez-Rizo y Gabalán-Coello (2012), Fernández y Coppola (2010), y Luna-Serrano (2008), quienes destacan que la evaluación de la docencia universitaria implica una amplia diversidad de agentes evaluadores, en tanto que la profesión académica no se limita únicamente a la función docente, sino que son amplias y diversas las funciones y roles del profesorado en las universidades. De allí que aún hoy no haya consenso respecto a cómo evaluarla ni cuál es el mejor método. En consecuencia, como indica Rueda (2014), “es necesario reconocer la relevancia del rol que puede cumplir la evaluación sistemática del

desempeño docente en la profesionalización y perfeccionamiento permanente del profesorado” (p. 99). Es decir, se enmarcan en una categoría más amplia como es la profesión académica.

De allí que un error bastante común es considerar la profesión académica desde un ideal de institución de educación superior, desde el desempeño de la función docente propiamente dicha e incluso desde una modalidad tradicional, puesto que “la actividad docente no se restringe a la interacción en el aula, existen otros modelos de enseñanza como la formación en servicio o la educación a distancia” (Rueda, Luna, García y Loredo, 2011; citado en Rueda, 2014, p. 100)

Así, por ejemplo, al revisar textos clásicos sobre evaluación del maestro y la maestra, se encuentra con que ya en ellos se enunciaban retos a los que se enfrenta como el incremento de conocimientos, los cambios del estudiantado, como se indicaba en su momento, “la creciente investigación en la psicología, la sociología y campos afines, que es pertinente a la enseñanza y aprendizaje” (Simpson, 1967, p. 12), toda vez que tensionan sus propias prácticas pedagógicas.

Lo planteado hasta el momento evidencia la necesidad de realizar un análisis multidimensional del trabajo del profesorado, que atiende a diferentes perspectivas de quienes reciben su servicio, e incluso que propios miembros del cuerpo docente se puedan autoevaluar a partir de los mismos criterios con que son evaluados externamente, de manera que este ejercicio realmente se haga a partir de aspectos conmensurables. En este sentido, se debe tener en cuenta la finalidad del proceso evaluativo y autoevaluativo. Es decir, “para que el maestro adquiriera una preparación excelente y su enseñanza alcance un nivel superior, se requiere que preste continua atención al problema de la autoevaluación y su meta reconocida: el automejoramiento del maestro” (Simpson, 1967, p. 11).

Ahora bien, en cuanto a estos aspectos metodológicos, se encuentra que la estrategia y el instrumento más común para realizar la evaluación es el uso de cuestionarios de opinión que responde el estudiantado, los cuales remiten especialmente a aspectos didácticos y evaluativos, tal como se encuentra en las investigaciones de Rueda, Luna, García y Loredo (2011; citado en Rueda, 2014) y Litwin (2010), realizadas en México y Argentina, respectivamente.

Sobre los últimos rasgos mencionados, es pertinente enunciar que, efectivamente, también son utilizados en la evaluación realizada en la USTA, como se aprecia en algunas referencias a documentos institucionales:

Referentes institucionales

TABLA 1
Referentes institucionales

Documento	Referencia
Proyecto Educativo Institucional -PEI-	"La docencia es concebida en clave tomista, como acción y proceso interactivos entre sujetos de una relación horizontal cooperativa" (Universidad Santo Tomás, 2004b, p. 27). [...], "si el docente deja de aprender, pronto resulta incompetente para enseñar a estudiantes que son estimulados por medios que están operando más allá de las aulas y de los laboratorios de las facultades" (p. 77). Ello implica que en términos de la gestión de la docencia se espera que el profesorado sea agente creativo y crítico a nivel científico, intelectual, pedagógico y cultural (p. 135). Lo que conlleva al establecimiento de condiciones de permanencia y estímulos a la productividad (p. 35). [...] la evaluación del docente y de los demás actores del procesos educativo completa y articula críticamente el complejo sistema evaluativo en sus niveles y momentos de autoevaluación como espacio de reflexión del docente y del estudiante acerca del proceso de aprendizaje desde un juicio crítico y ético; la coevaluación que establece la posibilidad de ser evaluado entre pares, y la heteroevaluación que posibilita la mirada externa del proceso de los docentes y estudiantes y de los mismos directivos de programas académicos, todo lo cual se encamina y contribuye al mejoramiento de la calidad docente, investigadora e institucional (Universidad Santo Tomás, 2010b, p. 59).
Modelo Educativo Pedagógico	[...] un proceso integral y se constituye en un espacio académico de reflexión, construcción y propuesta de mejoramiento continuo que busca, mediante la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, promover el ejercicio de la docencia calificada a través de estrategias participación, diálogo y concertación entre los diversos actores del proceso educativo: docentes, estudiantes y directivos (Universidad Santo Tomás, 2004a, p. 29).
Estatuto Docente	"Parte de la comprensión de la evaluación como una actividad que le proporciona sentido humano al proceso educativo y que además tiene el propósito fundamental de promover" (Universidad Santo Tomás, 2010a, p. 35).
Dimensión de la Política Docente	La integración del PEI con el propio proyecto de vida docente mediante la ejecución de las funciones sustantivas, bajo los criterios de formación docente y permanencia con bienestar (Universidad Santo Tomás, 2015).
Documento Marco Desarrollo Docente	

Fuente: elaboración propia con base en documentos institucionales

Fuente: elaboración propia con base en documentos institucionales

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

De acuerdo con diversas personas autoras, especialmente al revisar la obra de Escudero-Escorza (2000, 2006, 2016 y 2019), la investigación evaluativa es concebida como una metodología del ámbito de las ciencias sociales que se ha fortalecido en las últimas décadas, en tanto que brinda las herramientas suficientes para la implementación de un ejercicio de evaluación riguroso, con la participación de los directos involucrados. Ello, en perspectiva de que sea posible la definición de los aspectos que requieren ajustes, modificaciones o supresiones en el marco del mejoramiento de los procesos o las prácticas donde se requieran implementar cambios a través de un ejercicio evaluativo más participativo, consciente y pertinente, que contribuya a la calidad de la educación.

Delimitada de esta forma, se puede afirmar que se ubica en campo de la investigación cualitativa, en tanto que "incluye formulaciones paradigmáticas múltiples y, también, complejas críticas, epistemológicas y éticas, a la metodología de investigación tradicional en las ciencias sociales" (Denzin y Lincoln, 2012, p. 24). Es decir, al centrarse en la evaluación respecto a diferentes campos de conocimiento, advierte en sí misma una intención de valorar y mejorar los procesos que se dan en su interior. Dicha perspectiva transformadora enfatiza, como afirma Escudero-Escorza (2016), "la función de esta al servicio del cambio social y, en concreto, al servicio de la mejora social" (p.14). En ese sentido, la investigación evaluativa en educación beneficia de forma significativa a todos los agentes e instancias educativas y, por tanto, a las instituciones y a la sociedad en general.

Dado que en parte su sello diferenciador radicó en la evaluación de programas sociales, en algún punto de su desarrollo llegó a confundirse con esta actividad. Sin embargo, dada su amplitud y fundamentación terminó por imponerse la tradición de la investigación evaluativa; "mientras que la evaluación de programas se definió

como la investigación evaluativa directamente aplicada a programas sociales” (Owen y Rogers, 1999, citado en Escudero-Escorza, 2006, p. 181).

En el mismo texto, Escudero-Escorza (2006) presenta una serie de elementos que permiten identificar la investigación evaluativa. A continuación, se retoman algunos de estos:

- La solución de problemas concretos como finalidad.
- Se investiga sobre todo en situaciones naturales.
- La observación es la principal fuente de conocimiento.
- Se emplean tanto cuantitativos como cualitativos.
- Se busca la mejora de programas sociales.
- Se informa a los responsables de tomar decisiones sobre programas y prácticas. (pp. 180 - 181)

Asimismo, no se puede soslayar la intencionalidad o los propósitos con los cuales se realizan las evaluaciones del profesorado, entre los cuales, según un estudio reciente, se cuentan cerca de 15 tipos distintos de propósitos (Escudero-Escorza, 2019). A pesar de ello, en la actualidad sigue sin haber suficiente consenso respecto a lo que es “un buen profesor” (Tejedor-Tejedor, 2009, p. 79). Por tanto, cobra sentido el hecho que sean las propias IES quienes, a la luz de su filosofía institucional y horizonte estratégico, puedan “determinar el modelo de profesor que se quiere, estableciendo los comportamientos que se consideran deseables para después analizar en qué medida la conducta del profesor satisface el referente de calidad establecido” (Tejedor-Tejedor, 2009, p. 93). Lo cual, para el caso de la USTA está claramente identificado en los elementos destacados de sus documentos institucionales, tal como se evidenció en la Tabla 1.

En función de lo anterior y en atención al proyecto definido se estableció una serie de etapas que hicieron posible el ejercicio definido desde el alcance de sus objetivos. Como se percibe en la Figura 1, las personas investigadoras trazaron una ruta metodológica propia para la investigación, compuesta por ocho (8) fases, la cual recoge, en buena medida, las principales recomendaciones de los expertos en este campo, en el entendido que “todas las aproximaciones metodológicas son útiles en algún momento y para alguna faceta evaluativa y que todas tienen sus limitaciones y que en la práctica se requieren generalmente aproximaciones metodológicas diversas y complementarias” (Escudero-Escorza, 2019, p. 24). Asimismo, dada la naturaleza del estudio, se establece un muestreo cualitativo, en atención a las fases establecidas y a los agentes e instancias intervinientes en el proceso, es decir, un tipo muestreo no probabilístico, como se recomienda en estos casos (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018). Por tanto, se fijó la muestra por criterios y por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017). Por criterios, porque debido a la estructura orgánica de la universidad fue necesario garantizar representación de diversos organismos colegiados, y por conveniencia, en cuanto a que se realizaron invitaciones al grupo de representantes referido más adelante, el cual participó de manera voluntaria en diversos ejercicios que contribuyeron en las diferentes fases del proceso.

A continuación, se representan los momentos, los cuales son detallados posteriormente en el apartado sobre resultados y discusión.



FIGURA 1.
Metaevaluación de la evaluación docente de posgrados

Fuente: elaboración propia

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Desarrollo de las fases:

1. *Análisis contextual*. Se realiza la revisión de referentes documentales que constate la necesidad de la consolidación de un sistema de evaluación, en el cual se encontró que en 2013 la Unidad de Posgrados realizó un primer ejercicio diagnóstico y según el Informe de Gestión de la Vicerrectoría Académica General (VAG) - Plan de Acción 2011-2013, se recomendó consolidar el sistema institucional de evaluación docente a nivel de Posgrados. Por otro lado, se evidencia que entre los años 2014 y 2016 los programas de Posgrados aplicaron instrumentos de evaluación de manera espontánea, no unificados ni sistemáticos, estos ejercicios evaluativos no fueron obligatorios y, en general, no contemplaron lo definido en la Dimensión de la Política Docente ([USTA], 2015), sino criterios establecidos al interior de cada programa. Se percibe una serie de dificultades asociadas a la baja participación de docentes y de estudiantes, esta última no llegaba al 30 %; lo que evidenció que buena parte de quienes participaban son estudiantes que perdieron asignaturas.

A la luz de los resultados obtenidos y tal como se muestran en el acápite anterior, cabe resaltar que es imposible generar una propuesta nueva si se desconocen los esfuerzos previos que ha realizado la institución, dado que es allí donde se obtienen experiencias e insumos sobre los cuales replantearse dinámicas y alcances para que, según un contexto con sus particularidades, se logre cumplir con los objetivos académicos y administrativos de los programas.

2. *Revisión de referentes conceptuales e institucionales*. Esta actividad fue realizada de manera independiente y posteriormente se unificaron y discutieron los hallazgos por parte de los equipos de trabajo de Currículo de la DUAD ^[3], en su momento VUAD ^[4] junto los profesionales de la Unidad de Posgrados de la sede Principal. A partir de allí, se consolida el proyecto de evaluación docente, que responde a los procesos planeados en la articulación con la VAG, donde se realizó un primer diagnóstico acerca de las metodologías e instrumentos aplicados en los diferentes programas de posgrados, en la Sede Principal y de la DUAD. En este punto se pudo constatar que, incluso, en términos de políticas y procedimientos institucionales, muchos aspectos que estaban definidos en los documentos, o bien no se conocían o no se hacían efectivos en la DUAD.

3. *Análisis de la implementación de la evaluación*. Unido a los hallazgos del punto anterior, aquí se encontró que la socialización de los resultados de su evaluación directamente con el profesorado y el derecho a réplica a

partir de estos, antes de consignarlos de manera definitiva era casi nulo. Asimismo, que un alto porcentaje de docentes no consultaba los resultados de su evaluación, o lo hacía únicamente como requisito para participar en las convocatorias de ascenso en el escalafón docente. Finalmente, y quizás, lo más relevante aquí fue la definición de una evaluación docente personalizada en función del plan de trabajo elaborado por cada docente al inicio de semestre, lo cual no ocurría y llamó la atención como la mayor oportunidad de mejora en el nuevo procedimiento a implementar. También se identificó que la condición de *profesores*, tanto en los procesos de autoevaluación con fines de renovación de Registro Calificado y Acreditación de Alta Calidad de los programas de Posgrado, exigían información documental sobre los procesos de evaluación docente de cara a la definición de planes de mejora y de formación propios de la carrera docente, esto exigía un ejercicio más riguroso respecto a la trazabilidad del ejercicio docente.

4. *Evaluación de la batería de instrumentos utilizada*. A partir del trabajo articulado entre la Unidad de Posgrados y el Equipo de Currículo de la DUAD, se constata la existencia de múltiples instrumentos utilizados por los programas, diferentes al oficial. Ahora bien, respecto al instrumento oficial definido por la Unidad de Desarrollo Curricular y Formación Docente [UDCFD], se constató que buena parte de los descriptores estaban determinados para la modalidad presencial y que incluso no correspondían a las dinámicas propias de los posgrados. A continuación, se refieren algunos a modo de ejemplo:

- Manual del deportista fue divulgado a tiempo y es de total conocimiento
- El docente utiliza el gimnasio de la USTA como soporte de la preparación física integral.

Asimismo, se evidenció que los factores relacionados con la integración de las funciones sustantivas desde el currículo, y que son evidentes para el estudiantado, no se evalúan de manera directa. Es decir, no se evalúan acciones relacionadas con investigación y proyección social, que son trabajadas desde la docencia.

En este mismo sentido es importante resaltar en implementaciones similares que existen instituciones que, tal como la Universidad Santo Tomás, cuentan con distintas modalidades de enseñanza dentro de sus Facultades, esto hace aún más desafiante el reto de construir un único modelo de evaluación, pues el ejercicio académico y administrativo requiere de especificidades acorde a las necesidades de cada modalidad. Esto requiere de tiempo y negociaciones entre los diferentes actores participantes del instrumento de evaluación para lograr que en consenso se acojan las particularidades de cada uno.

5. *Formulación del nuevo instrumento de evaluación*. Teniendo en cuenta el marco de referencia que ofrece el documento Dimensión de la Política Docente [DPD], en el cual se definen todos los aspectos de orden conceptual y metodológico de la evaluación docente, el equipo de trabajo decide acatarlas en su gran mayoría, especialmente aquellas de orden conceptual. Se contemplan adicionalmente las particularidades del personal docente que está vinculado por orden de prestación de servicios (OPS), dado que suman un gran número en los programas de posgrado. En el aspecto metodológico, específicamente en lo referido a los instrumentos y a la escala de ponderación se proponen los cambios más significativos. A continuación, se presentan algunos de ellos:

- Luego de diversos análisis, el equipo define asumir la escala de valoración de la DPD que contempla seis escalas de ponderación que van del 0 al 5, correspondiente con los siguientes criterios: 0 No se cumple, 1 Se cumple insuficientemente, 2 Se cumple con bajo grado, 3 Se cumple medianamente, 4 Se cumple en alto grado y 5 Se cumple plenamente.
- La DPD define tres instrumentos: uno para estudiantes; otro para decanos; y uno para docentes. Los tres son diferentes en cuanto a la redacción de los descriptores, número de descriptores por aspecto evaluado, etc. Lo anterior se considera una oportunidad de mejora que se asume en la nueva propuesta. Así, la nueva propuesta consta de los siguientes instrumentos:

I. Instrumento de evaluación de estudiantes sobre el desempeño docente de posgrado.

- II. Instrumento de evaluación del director o líder del Programa Académico de Posgrado al Docente.
- III. Instrumento de evaluación del decano al docente, este se utilizaría en caso tal de que el programa de posgrado no cuente con la figura de director o líder del Programa Académico de Posgrado.
- IV. Instrumento de Autoevaluación Docente de Posgrado

Estos instrumentos están basados directamente en la evaluación que realiza el estudiantado sobre su desempeño, ya que es este es quien tiene la asignación más alta en la escala de ponderación; la de estudiantes llega al 50 % y la autoevaluación docente a un 25 %, y la evaluación de la persona decana o directora de programa el restante 25 %, para un total de 100 %.

En este punto, se remitió al Departamento de Talento Humano el nuevo instrumento propuesto para evaluar la viabilidad jurídica relacionada con la contratación de personal docente OPS. Además, para efectos de garantizar el cumplimiento de aspectos señalados en la DPD, desde la UDCFD se asigna a una persona docente que haga parte del equipo de trabajo para el diseño e implementación de la propuesta de la Evaluación Docente de Posgrados.

Es importante resaltar que para los programas de posgrado presenciales se logró, en articulación con el departamento de TIC de la USTA, que la batería de preguntas se filtrara según el plan de trabajo de cada docente para que solo aparecieran aquellas preguntas que estuvieran relacionadas con las actividades para las cuales fueron asignadas horas desde la nómina de cada programa (Plan de Trabajo Docente). Para el caso de la DUAD, debido a una incompatibilidad de sistema, se realizó en un formulario de Google que permitía tener toda la batería de preguntas con la posibilidad de decir *no aplica* a la actividad que no hacía parte del plan de trabajo.

6. Socialización y ajustes con los agentes involucrados. Se realizó la socialización con grupos de representantes de cada uno de los agentes involucrados, tales como: estudiantes, docentes, comités de currículo de Facultad (DUAD), personas coordinadoras de Programa, decanas, decanos, vicerrectoras y vicerrectores de la modalidad distancia (2017-2018). En todos los casos se recibieron las sugerencias y recomendaciones en términos de forma, redacción y número de descriptores propuestos; las cuales fueron asumidos casi en su totalidad.

7. Validación de métricas de los instrumentos. Habida cuenta del proceso anterior, se definió la versión preliminar de los instrumentos para la Evaluación Docente de Posgrados, la cual se validó por parte de pares académicos y de un experto en psicometría de la Facultad de Psicología. Conforme a la retroalimentación, se realizaron los respectivos ajustes.

8. Implementación. La implementación comienza con un pilotaje con algunos grupos de estudiantes de los programas de posgrado de modalidad distancia, que mostraban una continuidad en matrículas, tales como: Maestría en Didáctica, Maestría en Educación, Especialización en Pedagogía para la Educación Superior, Especialización en Patología de la Construcción, Maestría en Gestión de Cuencas Hidrográficas.

Además de lo anterior, se realizó una segunda validación del instrumento que se hizo a través de un segundo ejercicio piloto para la parametrización del Aplicativo Institucional con los posgrados de Maestría en Calidad y Gestión Integral, Especialización en Administración y Gerencia de Sistemas de la Calidad, Especialización en Finanzas y Especializaciones en Finanzas y Gerencia Empresarial, todos ellos de modalidad presencial.

En este orden de ideas, parte de la innovación se concentró en la actualización y mejoramiento de la herramienta de sistematización de los procesos de evaluación docente de posgrados en la Universidad Santo Tomás, mediante la parametrización del instrumento, el cual consta de dos interfaces: la primera para el administrador del aplicativo institucional a través de un micrositio, y la segunda para el usuario, en este caso los actores involucrados (personal directivo, docentes y estudiantes).

Este instrumento genera información confiable y clasificada en 9 tipos de reportes que permiten evidenciar oportunamente los resultados del proceso de Evaluación Docente en los Posgrados; también se puede acceder

fácilmente a esta información en línea, por parte de los decanos, decanas, directoras, directores y docentes, lo anterior como suministro para la toma de decisiones en las diferentes instancias institucionales (Dirección de Investigación e Innovación, 2021).

Después del desarrollo de la actualización de los instrumentos, la validación y la parametrización en el aplicativo institucional, se continuó con la implementación de esta herramienta únicamente en los posgrados de la sede principal en Bogotá, dadas las diferencias en los sistemas académicos entre los programas presenciales y los programas a distancia, así como en las sedes y seccionales.

Así las cosas, el proceso de implementación se ha llevado a cabo desde el primer semestre de 2019 hasta el segundo semestre de 2020. Sin embargo, dados los ajustes realizados a nivel institucional con ocasión de la pandemia mundial por la COVID-19, durante el período 2020-1, en los programas presenciales no se realizó la evaluación docente debido a una decisión de la alta dirección de la Universidad. En virtud de ello, en la Figura 2, se presenta la información del proceso de aplicación en los diferentes períodos hasta el 2020-2:

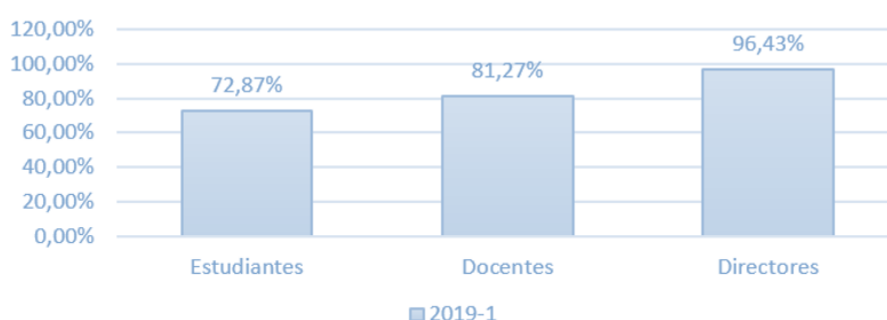


FIGURA 2

Relación de participantes en la evaluación docente, período 2019-1.

Fuente: elaboración propia

Como se evidencia en la figura, en contraste con lo afirmado en los apartados anteriores, es notable la participación en el primer ejercicio de evaluación docente correspondiente al nuevo instrumento, aplicativo y procedimiento, en todos los casos con cifras superiores al 70 %, cuando anteriormente estas llegaban al 30 %. De esta manera, el grupo poblacional con mayor participación fue el personal directivo del programa con un 96.43 %, seguido por el docente con un 81,27 % y, finalmente, el de estudiantes con un 72,87 %.

Del mismo modo, en la Figura 3 se puede apreciar que en el 2019-2 el porcentaje de estudiantes que participaron en el proceso de evaluación docente fue del 69,47%, lo cual da cuenta de una leve disminución respecto al período anterior, no así en los casos relacionados con el personal directivo del programa y docentes, donde es notoria la disminución en la participación. En el primer caso, tal contracción está en el orden del 14 % de diferencia, mientras en el segundo es cercano al 6 %, con respecto al período 2019-1. Lo anterior puede ser evidencia de la importancia de trabajar de forma sistemática en la cultura de la evaluación entre los miembros de la comunidad académica, además, es posible que la mayor participación del profesorado en el primer semestre obedece a contar con un insumo indispensable para la convocatoria al ascenso en el escalafón docente que se realiza en el segundo semestre.

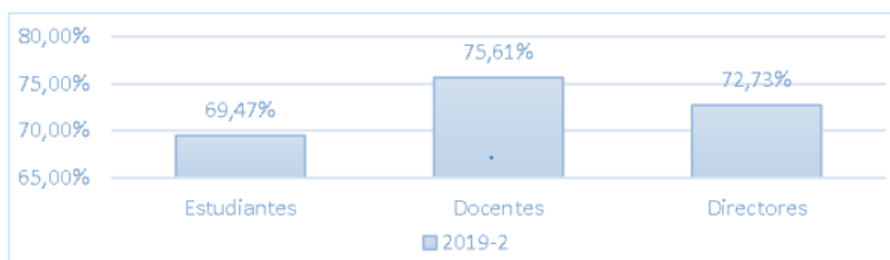


FIGURA 3.
Relación participantes evaluación docente período 2019-2
Fuente: elaboración propia

Tal como se observa en la Figura 4, en el 2020-2 del total de estudiantes matriculados, el 68,58 % llevó a cabo el proceso de evaluación docente. Por su parte, la autoevaluación contó con una participación del 81,86 % del total de docentes y un 78,13 % de las personas directoras de posgrados. Estos porcentajes evidencian que se mantiene la disminución en la participación del estudiantado, mientras que se presenta la mayor participación del cuerpo docente desde la implementación del nuevo instrumento y procedimiento. Asimismo, se recupera la tasa de participación de las personas directoras de programa.

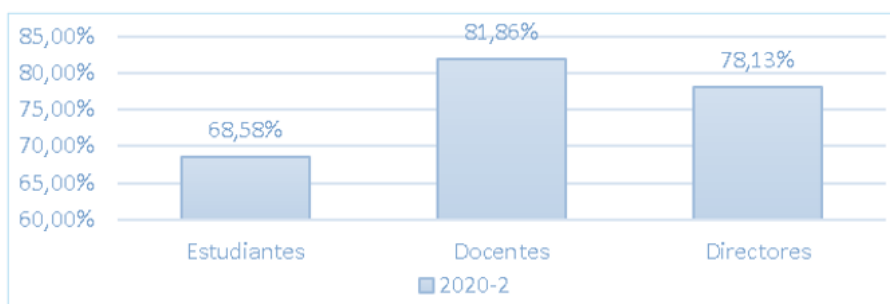


FIGURA 4.
Relación de participantes en la evaluación docente, período 2020-2.
Fuente: elaboración propia

En las Figuras 2, 3 y 4 se observa que, dada la naturaleza voluntaria de la participación por parte del estudiantado, se ha contado con una participación cercana al 70 % que evidencia la responsabilidad las personas estudiantes en su proceso de aprendizaje y una conciencia respecto a las implicaciones que tiene su voz en el mejoramiento de los programas académicos. Para el cuerpo docente, el porcentaje de participación en su autoevaluación es cercano al 80 % y se considera como una participación lejana del ideal, la cual es del 100 %, dada las directrices institucionales que incentivan al personal docente a participar en su proceso de calificación. Caso parecido ocurre con las personas directoras de los programas, que, aunque participan en su gran mayoría, siguen faltando a la participación de la totalidad de ellos en su compromiso con evaluar al estamento docente de los programas que dirigen.

Finalmente, los resultados obtenidos durante estos 3 periodos académicos dan cuenta de la necesidad de seguir cultivando la participación de todos los actores con el fin de llegar al 100 % en la participación de todos los integrantes.

En este mismo orden de ideas, y con el fin de complementar los resultados, en la Figura 5 se observa el porcentaje promedio de participantes para el corte de los tres períodos de implementación.

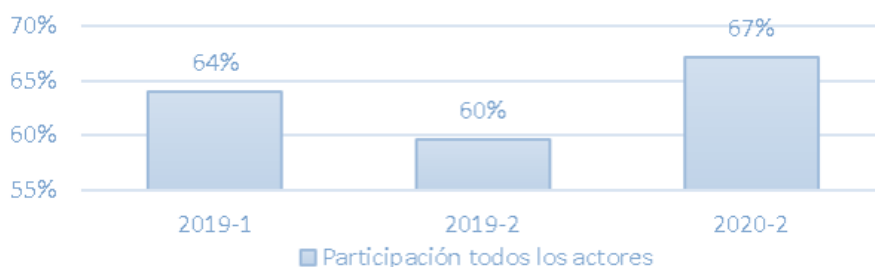


FIGURA 5.
 Porcentaje promedio de participación en la evaluación de docentes de posgrado
 Fuente: elaboración propia

Por otra parte, en la Figura 6 se presenta el promedio obtenido en la evaluación global de docentes de posgrado en la modalidad presencial en los periodos 2019-1 y 2019-2, lo cual da cuenta de una alta ponderación, en consideración de que la máxima escala posible es 5,0.



FIGURA 6.
 Promedio general - Evaluación docente para los periodos 2019-1 y 2019-2
 Fuente: elaboración propia

Ahora bien, para el caso de los posgrados de la DUAD, se llevó a cabo la implementación de los nuevos instrumentos de evaluación docente y la compilación de los datos a través de formularios inteligentes, en este caso se utilizó la plataforma Google Forms, de la cual se obtuvo la información de la Figura 7:

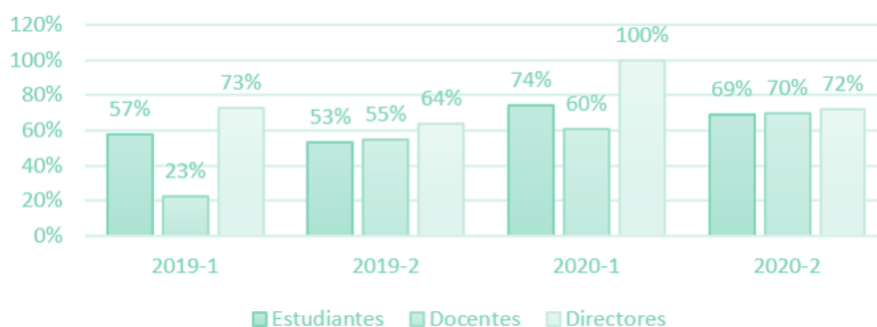


FIGURA 7.
 Participación en la evaluación docente en los posgrados de la DUAD periodos 2019-1 a 2020-2
 Fuente: elaboración propia

El estudiantado como principal fuente de información realiza de forma anónima el proceso de evaluación docente, por lo anterior los datos extraídos de los formularios son con base en el total de docentes asignados a espacios académicos en los diferentes periodos, es decir, que la participación presente en la Figura 7 se determinó así:

Para el 2019-1, del total de 115 docentes, el 57 % fue evaluado mínimo por una persona estudiante, el 23 % llevó a cabo su autoevaluación y el 73 % de los directores de posgrado evaluaron al estamento docente;

para el 2019-2, del total de 102 docentes el 53 % fue evaluado mínimo por una persona estudiante, el 55 % llevó a cabo su autoevaluación y el 64 % de las personas directoras de posgrados la realizaron; para el 2020-1 del total de 96 docentes el 74 % fue evaluado mínimo por una persona estudiante, el 60 % llevó a cabo su autoevaluación y todas las personas directoras de posgrados evaluaron al equipo docente; para el 2020-2, del total de 96 docentes, el 69 % fue evaluado mínimo por una persona estudiante, el 70 % llevó a cabo su autoevaluación y el 72 % de las personas directoras de posgrados evaluaron al profesorado.

TABLA 2.
Disminución de matrícula entre los períodos 2019-1 y 2020-2

	POSGRADOS BOGOTA								
	Estudiantes			Docentes			Directores		
	Programados	Evaluaron	%	Programados	Evaluaron	%	Programados	Evaluaron	%
20191	23343	17010	72,8	1628	1323	81,2	28	27	96,4
20192	21902	15216	69,4	1595	1206	75,6	22	16	72,7
20202	19639	13468	68,5	1400	1146	81,8	32	25	78,1

Fuente: elaboración propia

En los datos de la Tabla 2 se aprecia la disminución de la matrícula entre los períodos relacionados, lo cual da cuenta de un fenómeno nacional, marcado por una reducción significativa en la educación superior, la cual aún hoy es objeto de estudio por parte de las IES, personas investigadoras y el mismo Ministerio de Educación Nacional. Además, es evidente que, en período de lanzamiento del nuevo instrumento de evaluación, se presentó la tasa más alta de participación en los tres agentes establecidos. Sin embargo, llama la atención que la participación de estudiantes y directivos ha venido decreciendo, lo cual implica la implementación de nuevas estrategias de motivación y divulgación por parte de la Unidad de Posgrados, para poder retomar los índices iniciales e incluso llegar a mejorarlos. Este fenómeno no ocurre con cuerpo docente, quienes muestran una participación sostenida durante los períodos, lo cual puede ser atribuible al interés que representan estos resultados en aspectos relacionados con el escalafón docente.

CONCLUSIONES

El objetivo principal de la investigación fue realizar un ejercicio de metaevaluación de la evaluación docente de posgrado de la USTA, de manera que, a partir de allí, se pudiera proponer un nuevo procedimiento y batería de instrumentos de evaluación unificado para todos los programas de posgrado. De allí que en 2019 se implementó el aplicativo institucional de Evaluación Docente de Posgrados en todos los programas de posgrados Bogotá de la sede principal. Esto permitió contar con información confiable, oportuna y clasificada para tomar decisiones y formular los distintos planes de acción según las directrices institucionales vigentes.

Por los planteamientos realizados a lo largo del texto, se afirma que se cumplió el objetivo propuesto, al tiempo que se espera que la evaluación docente adquiera mayor relevancia en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en relación con su plan de trabajo; mejorar los resultados de aprendizaje en el estudiantado; caracterizar mejor al personal docente para replantear la asignación de funciones en perspectiva de potenciar las capacidades, y establecer planes de formación que permitan incidir directamente en los aspectos a mejorar.

Es decir, se espera que, a partir de las buenas prácticas en la implementación de la nueva propuesta de evaluación docente, se impacte directamente en la toma de decisiones, de forma que antes de determinar la salida de docentes de la Universidad, se logre aprovechar realmente los resultados de la evaluación en la adecuada ubicación de ellos en las funciones que realizan mejor; al tiempo que se capaciten en aquellos aspectos para los que su formación previa, su experiencia o simplemente la ausencia de ella, hayan llevado a bajos resultados en los procesos de evaluación. Lo anterior, enmarcado plenamente en la cualificación de la profesión académica al interior de la Universidad Santo Tomás.

Un aspecto importante dentro del proceso fue evidenciar que en las Universidades Multicampus, como es el caso del estudio, aunque desde la gestión directiva se realizan esfuerzos significativos en el establecimiento de políticas y procedimientos de carácter institucional, en ocasiones la inclusión de las tres modalidades de la oferta educativa de la USTA en estos aspectos suele ser un elemento que requiere la implementación de oportunidades de mejora. Ello, en tanto que en la actualidad la USTA cuenta con más de 34.000 estudiantes a nivel nacional, lo que requiere sinergias entre sedes, seccionales y DUAD, para que se logre llevar a cabalidad la planeación institucional que obedece en este caso al Plan Integral Multicampus, que proyecta la Universidad hasta 2027.

La existencia de un nuevo procedimiento y batería de instrumentos, y su implementación, permitió a los posgrados de la USTA contar con información y acceder a nuevos escenarios de participación para la toma de decisiones en las diferentes instancias institucionales. Asimismo, el seguimiento a la aplicación periódica de estos instrumentos permitió disminuir la brecha de complejidad de la cultura evaluativa universitaria, que presentaba dificultades para sintonizar a los actores y el proceso de evaluación.

Finalmente, es importante recomendar el apoyo de las directivas a este tipo de investigaciones que implican ejercicios de metaevaluación de las prácticas, procesos y procedimientos de la vida universitaria, en tanto que este tipo de acciones requieren buena disposición, recursos y toma de decisiones respecto a las conclusiones o innovaciones que deriven de ellas.

Finalmente, se recomienda a todas las personas que se acerquen a un ejercicio similar al presente, propiciar una cultura institucional donde se reconozca la importancia de la evaluación en todos los niveles y participantes, no solo académicos sino también administrativos, ya que este proceso permea todas las áreas y permite alcanzar niveles de calidad que potencian las instituciones a lo largo del tiempo, pues se deja bien en claro que la evaluación no se reduce a un ejercicio puntual, sino que abarca un proceso de constante cambio que implica una revisión periódica de sus instrumentos y procedimientos.

REFERENCIAS

- Belando-Montoro, M. y Alanís-Jiménez, J. F. (2019). Perspectivas Comparadas entre los Docentes de Posgrado de Investigadores en Educación de la UNAM y la UCM. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 93-110. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.005>
- Cabra-Torres, F. (2014). Evaluación y formación para la ciudadanía: una relación necesaria. *Revista Ibero-Americana De Educação*, (64), 177-193. <https://doi.org/10.35362/rie640413>
- Casanova, M. (2007). *Manual de Evaluación Educativa*. (9ª Ed.). La Muralla.
- Cordero, G. y Luna, E. (2010). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 191-202. <https://revistas.uam.es/riece/article/view/4503/4927>
- Dirección de Investigación e Innovación. (2021). *Certificado de innovación de procedimiento y servicio*. Universidad Santo Tomás.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Coords.) (2012). *Manual de investigación cualitativa*. (Vol. 1). *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa, S.A.
- Escudero-Escorza, T. (2000). La evaluación y mejora de la enseñanza en la universidad: otra perspectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 405-416. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121071/113761>
- Escudero-Escorza, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9(1), 11-43. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4348/4025>
- Escudero-Escorza, T. (2006). Claves identificativas de la investigación evaluativa: análisis desde la práctica. *Contextos Educativos*, 8(9), 179-199. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/47847>
- Escudero-Escorza, T. (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE*, 22(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164>

- Escudero-Escorza, T. (2019). Evaluación del Profesorado como camino directo hacia la mejora de la Calidad Educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 15-37. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.342521>
- Escudero-Muñoz, J. M. (2010). La selección y la evaluación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 201-221. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198010>
- Fernández, N. y Coppola, N. (2010). La evaluación de la docencia universitaria desde un abordaje institucional. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 37-50. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661582>
- Fernández, N. y Coppola, N. (2012). Aportes para la reflexión sobre la evaluación de función docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 106-119. <https://revistas.uam.es/riece/article/view/4430>
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation* [Evaluación de cuarta generación]. Sage
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza-Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A.
- House, E. (1995). *Evaluación, ética y poder*. Morata.
- Litwin, E. (2010). La evaluación de la docencia: plataformas, nuevas agendas y caminos alternativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2010, 3(1), 51-59. <https://revistas.uam.es/riece/article/view/4504>
- Luna-Serrano, E. (2008). Evaluación en contexto de la docencia en posgrado. . *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 75-84. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34005307.pdf>
- Mesa-Angulo, J. (2020). *La Santo Tomás: una universidad país*. Ediciones USTA. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/29077?show=full>
- Montoya, J. y Largacha, E. (2013). Calidad de la educación superior: ¿Recursos, actividades o resultados? En L. Orozco-Silva (Ed.), *La educación superior: retos y perspectivas*. (pp. 379-417). Ediciones Uniandes.
- Murillo-Torrecilla, F. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 29-45. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661532>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Ramírez-Garzón, M. I. y Montoya-Vargas, J. (2014). La evaluación de la calidad de la docencia en la universidad: Una revisión de la literatura. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 77-95. <https://riunet.upv.es/handle/10251/139977>
- Rossett, A. y Sheldon, K. (2001). *Beyond the Podium: Delivering Training and Performance to a Digital World*. [Más allá del podio: brindar capacitación y rendimiento en un mundo digital]. Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Rueda, M. (2014). Evaluación docente: La valoración de la labor de los maestros en el aula. *Revista Latinoamérica de Educación Comparada*, 5(6), 97-106. <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/6/art1.pdf>
- Santos-Guerra, M. (2010). *La evaluación como aprendizaje: una flecha en la diana*. (3a ed.). Bonum.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Editorial Graó.
- Saravia-Gallardo, M. A. (2004). *Evaluación del profesorado universitario. Un enfoque desde la competencia profesional* [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=3411>
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation [La metodología de la evaluación]. En R. Tyler, R. Gagné y M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*. (pp. 39-83). Rand McNally.
- Simpson, R. H. (1967). *La autoevaluación del maestro*. (E. F. Setaro, Trad.). Paidós.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós-MEC.
- Tejedor-Tejedor, F. J. (2009). Evaluación del profesorado universitario: enfoque metodológico y algunas aportaciones de la investigación. *Estudios Sobre Educación*, (16). <https://dadun.unav.edu/handle/10171/9169>
- Tejedor-Tejedor, F. J. y Jornet-Meliá, J. M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10 (SPE), 1-29. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/199>
- Universidad Santo Tomás. (2004a). *Estatuto Docente*. Ediciones USTA
- Universidad Santo Tomás. (2004b). *Proyecto Educativo Institucional* (3a ed.). <https://usantotomas.edu.co/documentos-institucionales>

- Universidad Santo Tomás. (2010a). *Dimensión de la Política Docente*. <https://usantotomas.edu.co/documentos-institucionales>
- Universidad Santo Tomás. (2010b). *Modelo Educativo Pedagógico*. USTA Ediciones.
- Universidad Santo Tomás. (2015). *Documento Marco Desarrollo Docente*. USTA Ediciones.
- Vásquez-Rizo, F. E. y Gabalán-Coello, J. (2012). La evaluación docente en posgrado: variables y factores influyentes. *Educación y Educadores*, 15(3), 445-460. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83428627006.pdf>

NOTAS

- [1] Este artículo es resultado del proceso de metaevaluación adelantado sobre la Evaluación Docente (Procedimientos e Instrumentos), realizado por la Unidad de Posgrados y el Equipo de Currículo de la Facultad de Ciencias y Tecnologías, Universidad Santo Tomás. Bogotá, 2017-2020.
- [2] Primera universidad privada del país en obtener la Acreditación Institucional de Alta Calidad en la modalidad Multicampus (Resolución número 01456 del 29 de enero de 2016, MEN).
- [3] DUAD: División de Educación Abierta y a Distancia.
- [4] VUAD: Vicerrectoría de Educación Abierta y a Distancia

INFORMACIÓN ADICIONAL

Cómo citar: Patiño-Montero, F., Godoy-Acosta, D. C. y Arias-Meza, D. C. (2022). Actualización de la evaluación docente de posgrados en una universidad multicampus. Experiencia desde la Universidad Santo Tomás (Colombia). *Revista Educación*, 46(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47955>