

Definición del protocolo de devolución y retroalimentación de los resultados de la evaluación docente para programas de pregrado y posgrado en modalidad virtual e híbrida de la Universidad EAFIT

Definition of the Protocol for Returning and Feedback of Teacher Evaluation Results for Undergraduate and Graduate Programs in Virtual and Hybrid Modalities at Universidad EAFIT

Maestros

Natalia Marín Madrid

Yurleidi Beltrán López

TRABAJO DE GRADO DE MAestrÍA

Asesora temática

Vanessa Agudelo Londoño

Asesora metodológica

Gina María Giraldo Hernández

UNIVERSIDAD EAFIT

ESCUELA DE ADMINISTRACIÓN

MAESTRÍA EN GERENCIA INTEGRAL POR PROCESOS

MEDELLÍN

2025

Contenido

Resumen.....	5
Abstract.....	6
Introducción	7
1. Planteamiento del problema.....	8
1.1 Contexto normativo para la evaluación docente en educación superior	9
1.2 Contexto del sector: prácticas de universidades pares	10
1.3 Contexto institucional: políticas y prácticas de evaluación docente en la Universidad EAFIT	12
2. Justificación	19
3. Objetivos.....	20
3.1 General.....	20
3.2 Específicos	20
4. Marco teórico- conceptual	20
4.1 Validez y confiabilidad de la evaluación a la docencia.....	21
4.2 Retroalimentación efectiva en educación superior	21
4.3 Evaluación integral de la docencia	23
4.4 Educación virtual e híbrida en educación superior	24
4.5 Mejora continua y planes de implementación	25
5. Diseño metodológico	25
5.1 Procedimiento de recolección y consideraciones éticas	26
5.2 Análisis de contenido temático y sistema categorial.....	28
6. Desarrollo del trabajo.....	30
6.1 Detalle de las fuentes de información analizadas	31
6.2 Distribución de la frecuencia de citación por dimensión.....	32
6.3 Diagnóstico del proceso actual de devolución y retroalimentación (OE1).....	34
6.3.1 Dimensión 1. Proceso actual de devolución y retroalimentación	34
6.3.2 Dimensión 3. Desafíos y obstáculos (identificación de barreras actuales)	36
6.3.3 Dimensión 5. Análisis e interpretación de los datos (capacidades analíticas actuales) 38	
6.4 Diseño del protocolo estándar para la devolución y retroalimentación (OE2).....	40
6.4.1 Dimensión 2. Protocolo de devolución propuesto (elementos constitutivos).....	40

6.4.2 Dimensión 3. Desafíos y obstáculos	42
6.4.3 Dimensión 4. Criterios de decisión e implementación basados en la participación estudiantil.....	45
6.4.4 Dimensión 5. Análisis e interpretación de los datos	47
6.5 Plan de implementación del protocolo (OE3).....	49
6.5.1 Dimensión 4. Criterios de decisión e implementación basados en la participación estudiantil.....	49
6.5.2 Dimensión 6. Calidad educativa y mejora continua	51
6.6 Dimensiones transversales. Criterios de decisión e implementación basados en la participación estudiantil (D4) y calidad educativa (D6).....	53
7. Resultados e interpretación	57
7.1 La tensión formativa frente a la sumativa en el proceso actual: entre el control y el desarrollo.....	58
7.2. El rigor, la validez y la necesidad de un enfoque integral de evaluación	61
7.3. El Protocolo como dispositivo de efectividad, oportunidad y diálogo estructurado	65
7.4. Compromiso institucional y recursos: condiciones para la cultura de mejora continua	69
7.5. Del análisis al protocolo.....	71
8. Conclusiones y recomendaciones	72
8.1. Conclusiones del estudio.....	72
8.2. Recomendaciones estratégicas para la implementación	74
8.3. Líneas futuras de investigación.....	75
8.4. Reflexión final	76
Referencias.....	76
Anexos	81
Anexo 1. Instrumentos de recolección de información	81
Anexo 2. Sistema categorial- libro de códigos	85
Anexo 3. Protocolo de devolución y retroalimentación de los resultados de evaluación docente	91
Anexo 4. Plan de Implementación del protocolo de devolución y retroalimentación de los resultados de evaluación docente.....	108

Figuras

Figura 1. Fases de estrategia devolución y retroalimentación de los resultados de la evaluación docente.....	15
Figura 2. Ejemplo de informe de resultados de evaluación a la docencia- EXA.....	17
Figura 3. Fuentes de información y corpus de análisis.....	26
Figura 4. Criterios de depuración del sistema categorial.....	29
Figura 5. Matriz de coherencia- dimensiones categoriales y objetivos específicos	29
Figura 6. Proceso iterativo de construcción del sistema categorial	30
Figura 7. Corpus de análisis: fuentes de información.....	31
Figura 8. Distribución del enraizamiento total por dimensión analítica	33
Figura 9. Hallazgos clave - Dimensión 1: proceso actual.....	34
Figura 10. Hallazgos clave - Dimensión 3: desafíos y obstáculos.....	36
Figura 11. Hallazgos clave - Dimensión 5: análisis e interpretación.....	38
Figura 12. Hallazgos clave - Dimensión 2: protocolo propuesto.....	41
Figura 13. Hallazgos clave - Dimensión 3: estrategias del protocolo para superar obstáculos	43
Figura 14. Hallazgos clave - Dimensión 4: criterios para la toma de decisiones en el diseño del protocolo	45
Figura 15. Hallazgos clave - Dimensión 5: metodología propuesta de análisis	47
Figura 16. Hallazgos clave - Dimensión 4: criterios de priorización para la implementación	49
Figura 17. Hallazgos clave - Dimensión 6: contexto institucional y condiciones para la implementación.....	51
Figura 18. Hallazgos clave - Dimensiones transversales.....	53

Resumen

Este trabajo de grado desarrolló un protocolo estandarizado para la devolución y retroalimentación de resultados de evaluaciones docentes en programas de pregrado y posgrado en modalidad virtual e híbrida en la Universidad EAFIT. El objetivo consistió en crear un proceso sistemático que facilitara la interpretación efectiva de estos resultados y su integración en acciones concretas de desarrollo profesional y académico. La relevancia del estudio radicó en la necesidad identificada por la literatura reciente sobre evaluación docente (Mendzheritskaya et al., 2024; Quansah et al., 2024) de establecer protocolos claros que comunicaran resultados y promovieran mejoras sostenibles en la práctica pedagógica.

Se utilizó un enfoque de investigación cualitativa que combinó entrevistas semiestructuradas y un grupo focal. Estos instrumentos posibilitaron la recolección de información valiosa y detallada desde las perspectivas de jefes de programas académicos e investigadores. Las entrevistas permitieron explorar en profundidad las experiencias y percepciones sobre las evaluaciones docentes, mientras que el grupo focal enriqueció el proceso con la discusión colaborativa de ideas y enfoques prácticos, según las recomendaciones metodológicas de Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2023).

El análisis de los datos permitió desarrollar un protocolo que promueve una retroalimentación efectiva, alineado con los principios contemporáneos de *feedback* en educación superior identificados por Williams (2024). Se concluyó que la implementación del protocolo mejora la calidad educativa de los programas virtuales e híbridos y se presenta como herramienta fundamental para instituciones académicas interesadas en optimizar sus procesos de evaluación docente demostrando que un enfoque sistemático y estructurado contribuye significativamente al enriquecimiento del ambiente educativo y al desarrollo profesional docente.

Palabras clave: *evaluación docente, retroalimentación, educación virtual, protocolos académicos, calidad educativa, educación superior.*

Abstract

This thesis developed a standardized protocol for the return and feedback of results from faculty evaluations in undergraduate and graduate programs in virtual and hybrid modalities at Universidad EAFIT. The objective was to create a systematic process that facilitates the effective interpretation of these results and their integration into concrete professional and academic development actions. The study's relevance lies in the need identified by recent literature on teacher evaluation (Mendzheritskaya et al., 2024; Quansah et al., 2024) to establish clear protocols that communicate results and promote sustainable improvements in pedagogical practice.

A qualitative research approach was employed, combining semi-structured interviews and a focus group. These instruments enabled the collection of valuable and detailed information from the perspectives of academic program leaders and researchers. The interviews allowed for an in-depth exploration of experiences and perceptions regarding faculty evaluations, while the focus group enriched the process with collaborative discussion of ideas and practical approaches, following the methodological recommendations of Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2023).

The data analysis permitted the development of a protocol that promotes effective feedback, aligned with contemporary principles of feedback in higher education identified by Williams (2024). It was concluded that the protocol's implementation improves the educational quality of virtual and hybrid programs serves and serves as an essential tool for academic institutions interested in optimizing their faculty evaluation processes, demonstrating that a systematic and structured approach significantly contributes to enriching the educational environment and fostering faculty professional development.

***Keywords:** teaching evaluation, feedback, virtual education, academic protocols, educational quality, higher education.*

Introducción

La evaluación a la docencia desempeña un papel crucial en el ámbito educativo contemporáneo, ya que sus resultados pueden ser utilizados con dos fines principales: un enfoque formativo, que se centra en la mejora y el acompañamiento docente, o un enfoque sumativo, orientado a la calificación y las decisiones administrativas (Berk, 2013; Kim et al., 2024). Al llevar a cabo procesos evaluativos, resulta imprescindible definir con claridad el manejo de los resultados obtenidos. Los datos recogidos, tanto cualitativos como cuantitativos, provienen de cuestionarios que incluyen preguntas abiertas y cerradas, y reflejan las percepciones de los estudiantes sobre su experiencia con los profesores en sus cursos académicos. La correcta interpretación y aplicación de estos resultados es fundamental para traducirlos en mejoras efectivas en la enseñanza institucional (Williams, 2024).

Investigaciones recientes han puesto de manifiesto diversas problemáticas asociadas a los sistemas de evaluación docente. Quansah et al. (2024) realizaron una revisión sistemática sobre la validez de las evaluaciones estudiantiles de la enseñanza en educación superior, y revelaron que la credibilidad de los resultados evaluativos resulta cuestionable, dadas las múltiples fuentes de error identificadas. Por su parte, Mendzheritskaya et al. (2024) documentaron cómo la retroalimentación negativa afecta a los profesores universitarios a nivel cognitivo, emocional y conductual, y subrayaron la necesidad de implementar actividades que asistan a los profesores en el manejo de evaluaciones desfavorables dentro del proceso de evaluación.

La necesidad de implementar protocolos efectivos para la devolución y retroalimentación de resultados de evaluaciones docentes ha sido ampliamente identificada en la literatura. Este trabajo de grado buscó abordar dicha necesidad mediante el diseño de un protocolo que no solo facilitara la comunicación clara de los resultados, sino que también los integrara en acciones concretas de desarrollo profesional y académico, con el fin de optimizar la calidad educativa (Williams, 2024). Resultó particularmente relevante el contexto de programas en modalidades virtual e híbrida, donde los desafíos pedagógicos y evaluativos adquieren características específicas que demandan atención especializada (Maneotis y Warren, 2024; Zhang et al., 2024).

El enfoque metodológico de esta investigación fue cualitativo y se basó en entrevistas semiestructuradas con jefes de programas académicos y un grupo focal con investigadores en proyectos de evaluación docente. Estos instrumentos permitieron la recolección de información valiosa sobre percepciones y experiencias, lo que garantizó que el protocolo diseñado fuera no solo efectivo, sino también aplicable en contextos reales. Asimismo, la investigación tuvo como objetivo motivar a los estudiantes a participar en las evaluaciones con una mayor comprensión de su importancia, de modo que aumentaran tanto su participación como la utilidad de los resultados obtenidos.

Este trabajo contribuye al fortalecimiento de un sistema de seguimiento, evaluación y retroalimentación adecuado, que no solo cumple con las normativas institucionales y nacionales, sino que también sirve como modelo para otras instituciones interesadas en implementar

estrategias similares. El presente documento se estructura en secciones que abarcan desde el contexto teórico hasta el diseño metodológico, con énfasis en la interpretación y aplicación de los hallazgos para el desarrollo de un protocolo robusto y eficaz. A lo largo del documento se presentan los siguientes apartados: el planteamiento del problema que justifica esta investigación, el marco teórico que sustenta conceptualmente el protocolo propuesto, el diseño metodológico que orientó la recolección y análisis de datos, el desarrollo del trabajo que presenta los hallazgos principales, los resultados sistematizados de la investigación, las conclusiones derivadas del estudio y las referencias bibliográficas consultadas, incluyendo aportes contemporáneos sobre evaluación docente y retroalimentación en contextos de educación superior virtual e híbrida.

1. Planteamiento del problema

El problema central que aborda esta investigación es la ausencia de un protocolo fundamentado y sistemático para la devolución y retroalimentación de los resultados de la evaluación docente en programas de pregrado y posgrado en modalidad virtual e híbrida de la Universidad EAFIT. Pese a los avances logrados en la implementación de procesos evaluativos, la falta de un protocolo estructurado y basado en evidencia ha generado insatisfacción, desmotivación y desconfianza entre los actores del proceso —estudiantes, profesores y coordinadores académicos—, lo que compromete tanto la validez de los datos recolectados como su potencial transformador en la práctica pedagógica. Esta situación se inscribe en una brecha más amplia, identificada en la literatura especializada, entre la abundancia de datos evaluativos que recogen las instituciones de educación superior y la escasez de mecanismos efectivos para convertirlos en retroalimentación formativa (Gormally et al., 2014; Quansah et al., 2024).

En el Centro para la Excelencia en el Aprendizaje (EXA), área adscrita a la Dirección de Desarrollo Académico (DDA) de la Vicerrectoría de Aprendizaje (VRA) de la Universidad EAFIT, específicamente en el equipo de Educación Virtual, se identificó la necesidad de desarrollar un protocolo detallado que definiera el proceso para la devolución y retroalimentación de los resultados de las evaluaciones docentes en los cursos y programas de pregrado y posgrado en modalidades virtual e híbrida. Desde el año 2023, esta iniciativa implementó con el objetivo de mejorar tanto las prácticas pedagógicas de los profesores como el diseño de los cursos, con lo cual se contribuyó a la excelencia educativa que la Universidad promueve y valora.

Como se detalla en la sección 1.3, el proyecto de investigación institucional sobre evaluación integral docente evidenció que los estudiantes, al desconocer cómo se utilizan los resultados de las evaluaciones que realizaban a los profesores, con qué propósitos y en qué momentos se aplicaban, experimentaron insatisfacción y desmotivación para participar activamente en futuras evaluaciones. Este desconocimiento generó una percepción de que el proceso carecía de transparencia y no tenía impacto real en la mejora de la enseñanza. Esta falta de claridad sobre el destino y uso de las evaluaciones generó no solo insatisfacción, sino también desconfianza hacia el sistema institucional y desinterés progresivo para participar en los procesos

evaluativos, lo cual comprometió la validez y representatividad de los datos recolectados (Guarín et al., 2024).

Los profesores también destacaron la falta de transparencia y claridad en el análisis y comunicación de los resultados, lo que generó la percepción de que el proceso no era efectivo. Además, su insatisfacción con la plataforma utilizada para consultar los resultados subrayó la necesidad de mejora (Guarín et al., 2024). Resultó crucial, entonces, establecer un protocolo claro que asegurara que tanto el profesorado como la comunidad académica comprendieran los propósitos y aplicaciones de los resultados de las evaluaciones.

La evaluación es un proceso informativo fundamentado en mediciones con criterios claros y en la triangulación de diversas fuentes de evidencia, aunque inevitablemente involucra elementos interpretativos por parte de los evaluadores. En este sentido, la evaluación del desempeño profesoral es un proceso complejo y multidimensional que procura capturar, mediante múltiples mediciones, variables y perspectivas, "las condiciones ideales" esperadas del profesor, especialmente en su labor de enseñanza, con el fin de minimizar el sesgo de evaluación subjetiva. Estas condiciones ideales se conocen en la literatura en educación superior como "la efectividad en la enseñanza", un concepto que implica diferentes habilidades, competencias técnicas y prácticas por parte de los profesores para posibilitar el aprendizaje (Berk, 2013; Chan et al., 2014; Shao et al., 2007; Simonson et al., 2022; Sofyan et al., 2021). Por lo tanto, la evaluación, debido a la complejidad inherente al acto de la enseñanza, tiene como resultado una visión parcial de la totalidad de habilidades y conocimientos que un profesor despliega.

Investigaciones recientes cuestionaron la validez y confiabilidad de las evaluaciones estudiantiles de la enseñanza (SET) como medida exclusiva de efectividad docente. Quansah et al. (2024) identificaron múltiples fuentes de error en las SET, entre las que se incluyen sesgos relacionados con el contexto del curso, características de los estudiantes y factores temporales. Por su parte, el estudio de Mendzheritskaya et al. (2024) reveló que la retroalimentación negativa, en particular la concerniente a resultados de aprendizaje, evocó de manera predominante emociones negativas de tristeza o ansiedad en los profesores de educación superior, lo cual podía afectar de manera significativa su percepción y manejo del *feedback*.

1.1 Contexto normativo para la evaluación docente en educación superior

Los requerimientos establecidos por la normatividad colombiana en materia de aseguramiento de la calidad de la educación superior, específicamente el Decreto 1330 de 2019 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en sus artículos sobre condiciones de calidad del cuerpo profesoral, establecen que cada Institución de Educación Superior (IES) debe implementar un sistema robusto de seguimiento, evaluación y retroalimentación del desempeño profesoral. Este sistema debe considerar, como mínimo, las dimensiones de docencia, investigación y proyección social, y debe desarrollarse con autonomía institucional, pero en plena coherencia con las diversas dimensiones del quehacer académico (MEN, 2019).

La normativa exige que dicho sistema opere de forma periódica y permanente, sustentándose en mecanismos, criterios, procesos y actividades de evaluación profesoral que estén debidamente reglamentados, que sean transparentes en su aplicación, ampliamente divulgados entre la comunidad académica, y que generen resultados que efectivamente se traduzcan en procesos de retroalimentación formativa y planes de mejoramiento continuo para los profesores.

Las nuevas tendencias en materia de evaluación docente en educación superior, documentadas por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2020) y la Unesco (2021), enfatizaron la transición desde modelos exclusivamente sumativos hacia enfoques integrales que combinen múltiples fuentes de evidencia y prioricen el desarrollo profesoral docente. Resultaron particularmente relevantes para el contexto colombiano las recomendaciones del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), que en sus lineamientos actualizados para acreditación institucional y de programas (2022), valoró positivamente la existencia de protocolos estructurados de devolución y retroalimentación que demuestren el uso formativo de los resultados evaluativos y su impacto documentado en planes de mejoramiento.

En cuanto a desarrollos tecnológicos, las plataformas de gestión de aprendizaje (LMS) contemporáneas han incorporado módulos cada vez más sofisticados de analítica del aprendizaje (*Learning Analytics*). Estos módulos permiten capturar múltiples indicadores del desempeño docente más allá de las encuestas tradicionales, entre los que se encuentran patrones de interacción estudiante-profesor, tiempo de respuesta y calidad del diseño instruccional. Han emergido herramientas de procesamiento de lenguaje natural aplicadas al análisis de comentarios cualitativos de estudiantes, que constituyen recursos para sistematizar grandes volúmenes de retroalimentación textual (Sunar & Khalid, 2024). Estas innovaciones tecnológicas representan oportunidades para enriquecer y agilizar procesos de evaluación y devolución, aspectos que podrían ser considerados en futuras iteraciones del protocolo propuesto en esta investigación.

En este sentido, el desarrollo de un protocolo estructurado de devolución y retroalimentación de resultados, como el que constituyó el objeto de este trabajo de investigación respondió no solo a una necesidad identificada internamente en la Universidad EAFIT, sino también a un imperativo de calidad establecido en el marco regulatorio nacional de la educación superior.

1.2 Contexto del sector: prácticas de universidades pares

Con el propósito de contextualizar la iniciativa de la Universidad EAFIT dentro del panorama nacional e internacional de evaluación y retroalimentación docente, se realizó una revisión de las prácticas implementadas por instituciones de educación superior comparables, particularmente aquellas que ofrecen programas en modalidades virtual e híbrida.

En el ámbito local, en el contexto del departamento de Antioquia, se identificaron como instituciones pares la Universidad de Medellín, la Escuela de Ingeniería de Antioquia (EIA), la

Universidad CES, la Universidad Pontificia Bolivariana, la Universidad de Antioquia y la Universidad Nacional de Colombia sede Medellín. En el ámbito nacional, constituyeron referentes institucionales pertinentes la Universidad de los Andes, la Universidad ICESI, la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, la Universidad Santiago de Cali, la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP), el Politécnico Grancolombiano y la Universidad del Norte en Barranquilla.

Si bien la información pública disponible sobre los protocolos específicos de devolución y retroalimentación de resultados de evaluación docente en estas instituciones fue limitada, se logró documentar la experiencia de la Universidad Nacional de Colombia como caso de referencia en el ámbito nacional, y la *University of Western Australia* como referente internacional de buenas prácticas en esta materia.

La Universidad Nacional de Colombia desarrolló un sistema de retroalimentación de la evaluación docente que se fundamenta en el acompañamiento personalizado y la construcción colaborativa de planes de mejoramiento. Según lo documentado por Echeverry Raad (2011), el proceso de retroalimentación se estructuró de la siguiente manera: en el momento de la retroalimentación, el profesor contaba con la disponibilidad de información necesaria en el marco de la evaluación integral. Este proceso se desarrolló con el acompañamiento de un mediador institucional, que podía ser un par académico o una persona de otro nivel jerárquico, como un director de departamento. El profesor accedía a su Portafolio de actividad académica, al Programa de Trabajo Académico (PTA) y al Plan de Acción de Mejoramiento (PAM) del periodo anterior, documentos que se encontraban debidamente diligenciados, almacenados y disponibles en una plataforma informática institucional.

Un aspecto distintivo de este modelo fue la construcción histórica del desarrollo profesoral: los PTA y PAM se acumulaban en el portafolio docente, lo que constituye un registro longitudinal de la evolución del desempeño y las estrategias de mejoramiento implementadas. Con base en esta información acumulada y en los resultados evaluativos del periodo actual, el docente procedía, acompañado o de manera autónoma según el caso, al análisis de su desempeño y a la formulación de un nuevo PTA y un plan de mejoramiento académico para el periodo siguiente (Echeverry Raad, 2011). Este modelo de la Universidad Nacional enfatizó la dimensión formativa de la evaluación y el rol del acompañamiento institucional en los procesos de desarrollo profesoral, elementos que resultaron relevantes para el diseño del protocolo propuesto en esta investigación.

A nivel internacional, la *University of Western Australia* (UWA), es reconocida por su excelencia en enseñanza e investigación, y atrae a estudiantes y académicos de diversas partes del mundo. La institución ofrece una variedad de modalidades educativas, que incluyen tanto opciones presenciales como virtuales.

UWA desarrolló un sistema de evaluación denominado "eVALUate", cuyo objetivo fue: a) motivar a estudiantes y profesores a reflexionar sobre sus resultados de aprendizaje; b) ser

accesible para todos los estudiantes; c) asegurar la transparencia y proporcionar información relevante a todas las partes interesadas, como estudiantes, profesores, líderes de programas, personal directivo, altos ejecutivos y la comunidad en general; d) permitir que la retroalimentación se tradujera en estrategias de mejora comunicadas; y e) informar a los estudiantes sobre los resultados y los cambios realizados a partir de su retroalimentación, "cerrando así el ciclo de retroalimentación" (Tucker, 2013).

El sistema recogió datos a través de dos instrumentos complementarios: una encuesta del curso eVALUate, que capturó las percepciones de los estudiantes sobre su experiencia de aprendizaje mediante ítems cuantitativos y cualitativos, y una encuesta de enseñanza, orientada a valorar las características del desempeño docente. Los resultados se pusieron a disposición de los diferentes actores institucionales en distintos niveles de detalle: los coordinadores de programas accedían a informes completos y tenían la responsabilidad de redactar una respuesta que indicara los cambios a implementar, con lo cual se cerraba formalmente el ciclo de retroalimentación. El resto del personal accedía a informes resumidos que incluían la respuesta del coordinador. Adicionalmente, un sitio web institucional titulado "la voz del estudiante" comunicaba de manera pública los resultados generales de las encuestas y las iniciativas de mejora adoptadas, lo que reforzaba la transparencia del proceso y la motivación estudiantil para participar en futuras evaluaciones (Tucker, 2013).

Los casos documentados ofrecieron lecciones relevantes para el diseño del protocolo propuesto en esta investigación. El análisis comparativo de estas experiencias institucionales evidenció que, aunque existen modelos consolidados de devolución y retroalimentación docente, persiste una brecha en cuanto a protocolos específicamente diseñados para programas en modalidades virtual e híbrida. Esta brecha justificó la necesidad de desarrollar un protocolo contextualizado que se nutriera de las mejores prácticas identificadas en instituciones pares y respondiera a las particularidades de la educación no presencial en la Universidad EAFIT.

1.3 Contexto institucional: políticas y prácticas de evaluación docente en la Universidad EAFIT

En la Universidad EAFIT, la evaluación a la docencia por parte de los estudiantes de pregrado y posgrado cumple una doble función esencial. En primer lugar, tiene un propósito formativo orientado a la mejora continua de la práctica pedagógica y al desarrollo profesional docente, y se constituye en un insumo fundamental para los planes de desarrollo profesoral establecidos en el Estatuto Profesoral y para el enriquecimiento de la experiencia de aprendizaje estudiantil. En segundo lugar, cumple una función sumativa al proporcionar información relevante para los procesos institucionales como la acreditación de programas, los registros calificados y, en algunos casos, para decisiones administrativas relacionadas con la vinculación, continuidad, renovación de profesores y reconocimientos institucionales (Chen y Hoshower, 2003). Es importante destacar que, aunque las evaluaciones se centran en el desempeño del profesor, las

mejoras en las prácticas docentes derivadas de la retroalimentación impactan positivamente la calidad general y la excelencia del curso.

Investigaciones empíricas demostraron que la mayoría de los profesores reconocen la utilidad de los datos de la evaluación docente, particularmente cuando estos incluyen retroalimentación cualitativa detallada a través de respuestas abiertas de los estudiantes. No obstante, los profesores también fueron conscientes de que los resultados evaluativos podían verse influenciados por factores contextuales ajenos a su desempeño pedagógico. Entre estos factores se encuentran el nivel de dificultad intrínseco del curso, las características del grupo de estudiantes o las condiciones institucionales en las que se desarrollaba la enseñanza (Nasser y Fresko, 2002). Más recientemente, Kim et al. (2024) aportaron evidencia sobre la importancia de equilibrar el enfoque de la retroalimentación: sus hallazgos indicaron que la retroalimentación centrada en fortalezas del profesor se asoció con mejoras en múltiples dimensiones, mientras que la retroalimentación focalizada exclusivamente en áreas de mejora mostró efectos más limitados. Estos resultados subrayaron la necesidad de adoptar un enfoque balanceado en los procesos de retroalimentación docente.

A partir del segundo semestre del año 2022, el Consejo Académico de la Universidad EAFIT estableció que las evaluaciones a los profesores debían realizarse de manera obligatoria para todas las asignaturas que cursaran los estudiantes, con el objetivo de obtener una respuesta significativa y representativa en la evaluación docente. Desde entonces, se tomaron medidas para cumplir con la obligatoriedad; por ejemplo, se empezó a realizar una suspensión temporal de algunas funcionalidades de las plataformas para aquellos estudiantes que no diligenciaran la evaluación al finalizar las fechas definidas, de la siguiente manera:

- Inactivación temporal de la plataforma EAFIT Interactiva¹.
- Inactivación temporal en Epik² de la consulta de notas.

Esto se encuentra en el reglamento académico de pregrado y posgrado en el artículo 62 y 44, respectivamente.

El instrumento de evaluación docente en la Universidad EAFIT se aplica de forma diferenciada según el nivel de formación. En los programas de posgrado, los estudiantes lo diligencian una vez finalizan cada curso; en pregrado, la aplicación se realiza entre las semanas 12 y 17 del periodo académico. El cuestionario está diseñado para valorar las competencias pedagógicas, que evalúan las estrategias de enseñanza y facilitación del aprendizaje; las competencias relacionales en su dimensión de calidad humana, y considera aspectos como la

¹ EAFIT Interactiva es el Sistema de Gestión de Aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés) basado en Brightspace D2L, utilizado por la Universidad EAFIT para la gestión de cursos, publicación de contenidos, actividades de aprendizaje, evaluaciones y comunicación entre profesores y estudiantes en todas las modalidades educativas.

² EPIK es la plataforma tecnológica institucional que integra y gestiona en un solo sistema toda la información y los procesos del ciclo de vida del estudiante (matrícula, pagos, horarios, datos académicos y servicios) para pregrado, posgrado y educación a lo largo de la vida.

empatía, la comunicación efectiva y el acompañamiento estudiantil; y las competencias relacionales en su dimensión de respeto, trato digno, consideración hacia la diversidad y la construcción de ambientes de aprendizaje seguros e inclusivos.

En reconocimiento de las particularidades pedagógicas de la educación no presencial, desde el segundo semestre de 2023 se llevó a cabo un proceso de adaptación del cuestionario originalmente diseñado para la modalidad presencial. Esta adaptación buscó capturar de manera adecuada la experiencia de aprendizaje en entornos virtuales e híbridos, mediante la incorporación de dimensiones específicas de estas modalidades. Los ajustes realizados se concentraron en aspectos como la calidad y frecuencia de los encuentros sincrónicos entre profesores y estudiantes, la efectividad en el uso de diversos medios de comunicación académica, la pertinencia y organización de los contenidos publicados en la plataforma institucional EAFIT Interactiva, el aprovechamiento de herramientas tecnológicas complementarias y las estrategias empleadas para el desarrollo de actividades de aprendizaje en formato virtual.

Esta adaptación también consideró la importancia creciente de las competencias digitales docentes en contextos de educación virtual e híbrida. Como señalan Gisbert Cervera et al. (2016), la competencia digital docente constituye un conjunto articulado de destrezas y conocimientos que resulta fundamental para garantizar la excelencia profesional en entornos digitales de aprendizaje. Este conjunto de competencias permite al profesor apoyar de manera efectiva a los estudiantes en su desarrollo académico dentro del ecosistema digital contemporáneo. Dicha dimensión cobra especial relevancia en las modalidades no presenciales, donde el dominio tecnológico- pedagógico del profesor incide de manera directa en la calidad de la experiencia educativa.

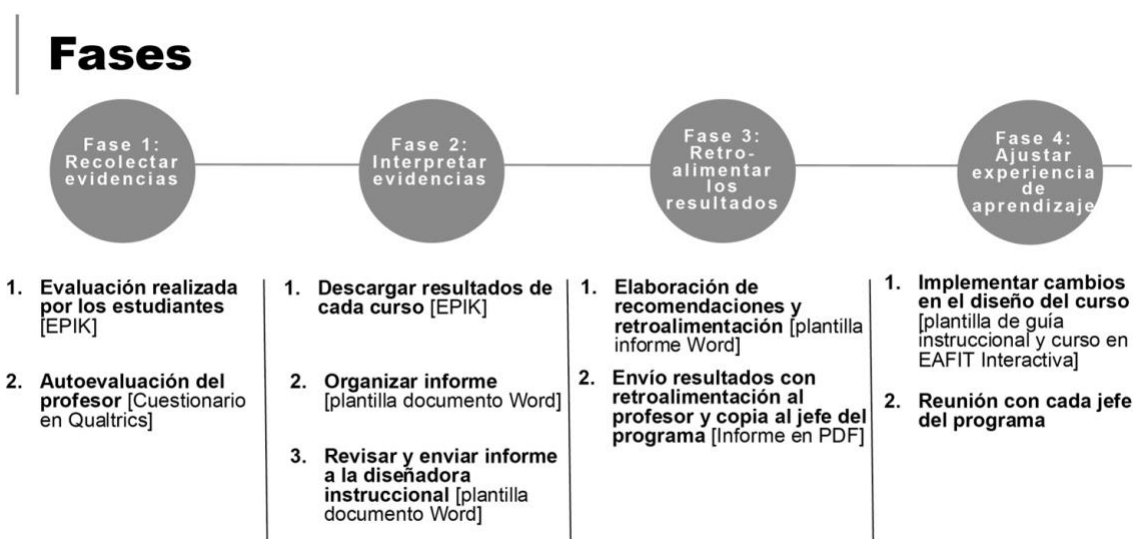
Como complemento de estos esfuerzos de adaptación, entre 2022 y 2024 se desarrolló el proyecto de investigación "Evaluación Integral de los Profesores Dimensión Docencia" liderado por un equipo interdisciplinario de investigadores³ con el apoyo y acompañamiento de la Vicerrectoría de Aprendizaje (VRA) y la Dirección de Desarrollo Académico (DDA). El objetivo fue modificar los instrumentos de evaluación a profesores por parte de los estudiantes, la evaluación por pares y la autoevaluación, y establecer lineamientos para un protocolo de evaluación integral en su dimensión docente. Esta iniciativa, solicitada por estudiantes y profesores, también respondió a políticas institucionales y nacionales en el marco de la transformación universitaria. Cabe señalar que una de las autoras del presente trabajo de grado participó en dicho proyecto desde el equipo de EXA, lo que proporcionó un conocimiento directo del contexto institucional y motivó el interés investigativo que aquí se desarrolla.

³ El equipo estuvo conformado por los profesores Juan Pablo Román, Isabel Cristina Montes (Escuela de Administración), Nicolás Guarín (Escuela de Ciencias Aplicadas e Ingeniería), José Antonio Mola (Universidad del Norte) y los estudiantes de maestría: Nora Paulina Aguirre (Maestría en Ciencias de la Administración) y Andrés Felipe Gómez (Maestría en Desarrollo Humano Organizacional). Además, el apoyo de Vanessa Agudelo como Coordinadora desde la DDA y Natalia Marín desde EXA.

El proyecto integró una revisión sistemática de literatura sobre evaluación docente en educación superior y un estudio cualitativo que recogió las percepciones y experiencias de diversos actores institucionales. Como resultado de ese proceso investigativo, se diseñó un nuevo cuestionario de evaluación docente que incorporó tanto los aprendizajes derivados de la adaptación para modalidades virtuales como las recomendaciones emanadas de la investigación, y permite su aplicación coherente y pertinente en todas las modalidades educativas que ofrece la Universidad. Este instrumento actualizado comenzó a implementarse en el segundo semestre académico de 2024. En reconocimiento de la importancia estratégica de cerrar el ciclo evaluativo con procesos efectivos de retroalimentación, desde el Centro para la Excelencia en el Aprendizaje (EXA) se desarrolló un proceso sistemático de devolución de resultados de las evaluaciones docentes a los profesores y jefes de programas de los cursos que se ofertan en modalidades virtual e híbrida. Esta iniciativa tuvo como propósito central contribuir al mejoramiento continuo de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en estos programas, en consonancia con las tendencias contemporáneas en educación híbrida que, enfatizan la necesidad de brindar apoyo institucional estructurado y oportunidades de desarrollo profesional continuo para los profesores que se desempeñan en estas modalidades (Maneotis y Warren, 2024; Zhang et al., 2024).

El proceso implementado por EXA se estructuró en cuatro fases secuenciales que articularon la recolección de evidencias evaluativas, su interpretación, la generación y comunicación de retroalimentación y, finalmente, el ajuste de las prácticas pedagógicas y el diseño instruccional de los cursos. Las fases se desarrollan a lo largo del semestre, con la consideración de que la mayoría de los cursos de posgrado tienen una duración de cuatro semanas. A continuación, se describen las características principales de cada una de estas fases:

Figura 1. Fases de estrategia devolución y retroalimentación de los resultados de la evaluación docente.



Fuente: elaboración propia

- **Fase 1: recolección de evidencias evaluativas**

Esta fase inicial se fundamenta en la captura sistemática de dos fuentes complementarias de información evaluativa. Por una parte, al finalizar cada curso académico, los estudiantes responden el instrumento de evaluación docente mediante el cual valoran su experiencia de aprendizaje y el desempeño pedagógico del profesor. Los resultados de estas evaluaciones se recopilan desde el sistema institucional EPIK y se descargan en formato Excel una vez alcanzada la participación total de los estudiantes matriculados en el curso, condición necesaria para garantizar la representatividad de los datos.

Por otra parte, de manera simultánea al proceso de evaluación estudiantil, el profesor recibe la encuesta de autoevaluación docente a través de la plataforma Qualtrics. Este instrumento le permite al profesor reflexionar de forma sistemática sobre su desempeño pedagógico, las metodologías empleadas en el contexto de la modalidad virtual o híbrida, y las áreas en las que requiere apoyo o desarrollo profesional adicional.

- **Fase 2: interpretación y triangulación de evidencias**

Una vez recopiladas ambas fuentes de información evaluativa, se procede a su organización, análisis e integración en una plantilla de informe estandarizada desarrollada por el equipo de Educación Virtual. El informe resultante presenta una visión integral que articula datos cuantitativos y cualitativos desde las dos perspectivas evaluativas capturadas.

En el componente cuantitativo, se presentan los promedios obtenidos en las tres competencias evaluadas—pedagógica, relacional (calidad humana) y relacional (respeto)—tanto desde la valoración estudiantil como desde la autoevaluación del profesor. La triangulación de estas dos fuentes cuantitativas permite identificar convergencias y divergencias entre la percepción del profesor sobre su propio desempeño y la percepción de sus estudiantes, y genera un análisis interpretativo más rico y matizado que el que proporcionaría una sola fuente de datos (Flick, 2018).

El componente cualitativo del informe integra las respuestas textuales de los estudiantes a las preguntas abiertas del instrumento evaluativo—"¿Tienes algún comentario adicional?", "Menciona un aspecto a mejorar de tu profesor" y "Menciona un aspecto positivo de tu profesor"—con las reflexiones narrativas del profesor sobre su propia práctica pedagógica capturadas en su autoevaluación. Esta integración de datos cualitativos de múltiples fuentes permite capturar la complejidad de la experiencia educativa y las dimensiones del desempeño docente que no se reflejan adecuadamente en indicadores numéricos.

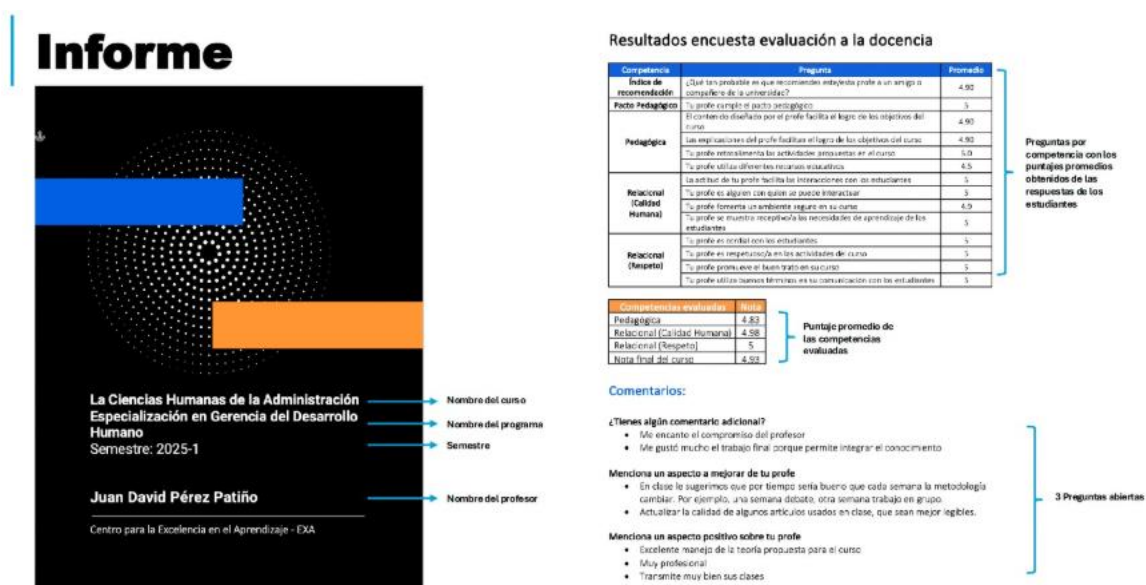
- **Fase 3: generación y comunicación de retroalimentación**

En esta fase, el informe consolidado es analizado por el diseñador instruccional que acompañó el proceso de diseño y desarrollo del curso. Con base en su conocimiento del diseño

instruccional del curso, en las percepciones estudiantiles documentadas y en la autoevaluación del profesor, el diseñador instruccional genera consideraciones y recomendaciones específicas orientadas tanto al mejoramiento de la práctica pedagógica del profesor como al ajuste del diseño instruccional del curso para futuras emisiones.

Una vez completado el informe con las retroalimentaciones, este se remite al profesor evaluado y, en copia, al coordinador o jefe del programa académico, con lo cual se cierra formalmente el ciclo comunicativo de la evaluación. En la Figura 2 se presenta un ejemplo del informe que se envía a los profesores.

Figura 2. Ejemplo de informe de resultados de evaluación a la docencia- EXA



• Fase 4: implementación de ajustes y mejoramiento continuo

La fase final del proceso se materializa cuando el curso se prepara para su siguiente emisión. En este momento, se espera que el profesor, en colaboración con el equipo de Educación Virtual, actualice y ajuste el curso conforme a la retroalimentación recibida. Los ajustes pueden abarcar múltiples dimensiones: modificaciones en las estrategias pedagógicas empleadas, incorporación de recursos didácticos complementarios, diseño de materiales de aprendizaje más interactivos, reformulación de actividades evaluativas, o mejoras en los mecanismos de comunicación y acompañamiento estudiantil.

El cierre de cada periodo académico contempla una reunión de balance entre el coordinador o jefe de programa y el equipo de Educación Virtual. Durante este encuentro se revisan de manera integral las evaluaciones docentes del periodo, se comparten las experiencias y aprendizajes derivados del proceso de diseño y desarrollo de los cursos, se identifican tendencias y patrones transversales en la retroalimentación recibida, y se establecen compromisos de mejoramiento para el siguiente periodo. Este espacio de reflexión colectiva institucionaliza el aprendizaje

organizacional derivado de los procesos evaluativos y refuerza el compromiso institucional con la mejora continua de la calidad educativa.

Si bien el proceso descrito constituye una práctica sistemática desarrollada a partir del conocimiento y la experiencia acumulada del equipo de Educación Virtual de la Universidad EAFIT, no se fundamentó en una revisión exhaustiva de la literatura especializada ni en el análisis comparativo de experiencias de instituciones pares. En consecuencia, persistieron interrogantes metodológicos y conceptuales que requirieron investigación sistemática, tales como:

- La identificación de mejores prácticas documentadas en la literatura para la presentación efectiva de informes de retroalimentación evaluativa a profesores y coordinadores académicos.
- Las metodologías más apropiadas para el análisis e interpretación de datos cualitativos y cuantitativos derivados de evaluaciones docentes, que consideraran las limitaciones y sesgos inherentes a este tipo de información.
- Los mecanismos institucionales efectivos para el cierre del ciclo de retroalimentación con los estudiantes, mediante los cuales se les comunicara cómo se utilizaron sus evaluaciones y qué ajustes se implementaron a partir de ellas, con el fin de fortalecer su motivación para participar constructivamente en futuros procesos evaluativos.
- Las estrategias institucionales para asegurar que la retroalimentación efectivamente se tradujera en mejoramiento de las prácticas docentes y ajustes en el diseño instruccional de los cursos.

Esta necesidad de fundamentación teórica y metodológica fue documentada en la literatura especializada. Gormally et al. (2014) señalaron la existencia de una brecha crítica entre la abundancia de datos evaluativos recolectados por las instituciones de educación superior y la escasez de protocolos estructurados y basados en evidencia para convertir esos datos en retroalimentación que efectivamente promoviera el mejoramiento de las prácticas de enseñanza.

En síntesis, el planteamiento de este problema se sustentó en la convergencia de cuatro dimensiones. Desde el marco regulatorio colombiano, el Decreto 1330 de 2019 exige que las instituciones de educación superior implementen sistemas de evaluación profesoral que generen retroalimentación formativa efectiva (MEN, 2019), exigencia reforzada por los lineamientos del CNA (2022) que valoran la existencia de protocolos estructurados de devolución de resultados. Desde la evidencia empírica institucional, la investigación de Guarín et al. (2024) documentó la insatisfacción y la desconfianza que experimentaron tanto estudiantes como profesores frente a un proceso evaluativo percibido como opaco e ineficaz. Desde la literatura especializada, se constató una brecha entre la abundancia de datos evaluativos y la escasez de mecanismos fundamentados para transformarlos en retroalimentación formativa (Gormally et al., 2014; Quansah et al., 2024). Desde la práctica institucional, el proceso implementado por EXA, si bien representó un avance significativo, no contaba con sustento en la evidencia investigativa ni con un protocolo adaptado a las particularidades de las modalidades virtual e híbrida.

Fue precisamente esta convergencia la que motivó el presente trabajo de investigación, orientado a responder la siguiente, pregunta de investigación: ¿cómo contribuir a mejorar la calidad de los programas de pregrado y posgrado en modalidad virtual e híbrida de la Universidad EAFIT?

2. Justificación

La definición de un protocolo para la devolución y retroalimentación de los resultados de evaluaciones docentes en modalidades virtuales e híbridas respondió a una necesidad apremiante en la Universidad EAFIT. Este trabajo de grado no solo tuvo el potencial de mejorar la calidad académica al elevar el rendimiento docente, sino también de fortalecer la cultura de excelencia educativa que la institución promueve.

En un panorama donde la educación a distancia se consolidó como una alternativa educativa favorecida, el ajuste y desarrollo de un sistema que permita utilizar eficazmente los resultados de las evaluaciones docentes es crucial. Maneotis y Warren (2024) destacaron que la educación híbrida puede incorporar efectivamente tanto el aprendizaje en línea como presencial para atender una variedad de preferencias de aprendizaje y apoyar la matrícula universitaria, con beneficios que incluyen mayor apoyo social, exposición a la cultura universitaria, mayores tasas de retención estudiantil y apoyo para estudiantes que necesitan opciones educativas flexibles.

Investigaciones recientes subrayaron la importancia de sistemas de retroalimentación bien estructurados. Williams (2024) realizó una evaluación exhaustiva de los desafíos y mejores prácticas para entregar retroalimentación efectiva a los estudiantes en educación superior, identificando aspectos críticos como la oportunidad, la especificidad, el tono constructivo y la integración de enfoques como *feedforward*, diálogo como retroalimentación y el uso estratégico de tecnologías digitales. Este sistema ofreció a los profesores no solo una herramienta para su desarrollo profesional mediante retroalimentación constructiva, sino también una oportunidad para que los estudiantes fueran parte activa y consciente de su proceso educativo.

Además, la literatura reciente enfatizó la necesidad de abordar los desafíos específicos de la evaluación docente en contextos virtuales e híbridos. Zhang et al. (2024) identificaron ventajas y desafíos de la enseñanza híbrida después de COVID-19, señalando que, si bien esta modalidad puede ser efectiva, requiere estrategias de optimización específicas, incluyendo el desarrollo de bibliotecas de recursos en línea, reorganización curricular y capacitación docente especializada.

El impacto de este trabajo se extiende más allá de la Universidad, ofreciendo un modelo replicable que puede influir positivamente en la forma en que otras instituciones manejan y aprovechan las evaluaciones docentes para un mejoramiento continuo de la enseñanza y el aprendizaje, integrándose de forma efectiva en la gestión de calidad educativa. Como señalaron Gormally et al. (2014), existe una necesidad crítica de desarrollar protocolos estructurados de retroalimentación que vayan más allá de las evaluaciones estudiantiles de fin de semestre,

incorporando observación de pares, retroalimentación formativa oportuna y apoyo institucional sistemático.

3. Objetivos

3.1 General

Definir el protocolo de devolución y retroalimentación de los resultados de la evaluación docente para programas de pregrado y posgrado en modalidad virtual e híbrida de la Universidad EAFIT, con el propósito de contribuir a mejorar su calidad.

3.2 Específicos

- Definir las actividades relacionadas con la devolución y retroalimentación de los resultados de la evaluación docente en cursos de pregrado y posgrado de la Universidad EAFIT.
- Diseñar un protocolo estándar para la devolución y retroalimentación de los resultados de la evaluación docente.
- Proponer un plan de implementación del protocolo diseñado, incluyendo recomendaciones y estrategias para su adopción por parte de los profesores y jefes de programas.

4. Marco teórico- conceptual

La evaluación de la docencia es un elemento esencial en las instituciones educativas, no solo en la medición del desempeño académico, sino fundamentalmente para promover el desarrollo profesional continuo de los profesores y la mejora sostenida de la enseñanza y el aprendizaje. Este tipo de evaluación está diseñado para cumplir una doble función: formativa, cuando busca potenciar las capacidades pedagógicas del profesor y su impacto en el aprendizaje; y sumativa, cuando se vincula a decisiones administrativas como la promoción, renovación, retención o reconocimiento de los profesores (Hornstein, 2017; Simonson et al., 2022; Kim et al., 2024).

Para que la evaluación docente cumpla efectivamente su propósito formativo, es necesario que los profesores reciban retroalimentación estructurada, oportuna y constructiva sobre su desempeño, lo cual les permite identificar fortalezas que pueden capitalizar, reconocer dimensiones susceptibles de mejoramiento y acceder a orientación específica para su desarrollo profesional. Este proceso de retroalimentación bien diseñado empodera a los profesores como protagonistas de su propio crecimiento profesional y como agentes de cambio e innovación pedagógica dentro de sus comunidades (Boud y Molloy, 2013; Williams, 2024). Cuando los profesores cuentan con información clara, específica y orientada a la acción sobre su práctica pedagógica, incrementan significativamente su capacidad de transformar positivamente la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes (Darling-Hammond et al., 2017).

A pesar de la evidente importancia de estos procesos tanto para el desarrollo profesoral como para el mejoramiento institucional, son escasos los estudios que describen los procedimientos y protocolos concretos mediante los cuales las instituciones gestionan y comunican

los resultados evaluativos de forma que efectivamente se traduzcan en oportunidades de crecimiento para los profesores. Según Pico (2006), un proceso eficaz debe añadir valor tanto a los individuos como a la organización, por lo que la creación de un protocolo formal para la devolución y retroalimentación de los resultados de la evaluación docente resulta indispensable para definir procesos que promuevan el desarrollo profesoral, fortalezcan su capacidad de impacto como agentes de cambio educativo y, como consecuencia, eleven la calidad educativa y aumenten el valor institucional.

4.1 Validez y confiabilidad de la evaluación a la docencia

Investigaciones recientes cuestionaron críticamente la validez de las evaluaciones estudiantiles de la enseñanza (SET) como medida exclusiva de efectividad docente. Quansah et al. (2024) realizaron una revisión sistemática sobre la validez de las SET en educación superior, revelando que la credibilidad y validez de los resultados evaluativos es cuestionable considerando las múltiples fuentes de error identificadas. El estudio recomendó estudiar de cerca estas fuentes de error, particularmente los comportamientos de calificación de los estudiantes. Los autores destacaron que, dado el intenso papel que desempeñan los estudiantes en el sostenimiento y funcionamiento de las instituciones de educación superior, se les permite evaluar la calidad de la docencia y los cursos en sus respectivas instituciones, pero esto debe hacerse con conciencia de sus limitaciones.

Por su parte, un modelo de cuatro niveles propuesto por investigadores contemporáneos para escrutar las SET en educación superior reveló diversos sesgos que afectan su precisión, incluyendo anomalías estadísticas y sesgos cognitivos, con particular énfasis en factores de contexto oculto y temporales frecuentemente pasados por alto. Estas investigaciones demostraron que estos sesgos pueden distorsionar las puntuaciones de SET, llevando a representaciones potencialmente inexactas tanto del desempeño académico individual como comparativo (investigación de 2024 sobre *performance evaluation in teaching*).

Las guías estructuradas, o protocolos, detallan secuencias de acciones necesarias para la resolución de problemas específicos dentro del entorno educativo. Estos incluyen criterios para evaluar resultados y directrices para gestionar situaciones particulares (Marín Calahorro, 1997). En el contexto de la evaluación docente, los protocolos proporcionan la estructura necesaria para ejecutar acciones que traduzcan los hallazgos evaluativos en mejoras tangibles en la práctica docente y en el entorno de aprendizaje. Esta claridad en el proceso es fundamental para asegurar la efectividad en la implementación de las evaluaciones.

4.2 Retroalimentación efectiva en educación superior

La retroalimentación de resultados emerge como un componente crucial dentro del proceso de evaluación. Esta retroalimentación ofrece información valiosa tanto sobre el desempeño como sobre los resultados obtenidos, con el propósito de orientar la mejora continua. En el ámbito educativo, proporciona a los estudiantes evaluaciones detalladas de su rendimiento, permitiéndoles

identificar fortalezas y áreas de mejora que optimicen su aprendizaje futuro. Además, apoya a los profesores en la adaptación de sus metodologías para atender las cambiantes necesidades de los estudiantes.

Williams (2024) realizó una evaluación exhaustiva de los desafíos y mejores prácticas para entregar retroalimentación efectiva en educación superior. El autor identificó que, a pesar de numerosos intentos por mejorar la calidad de la retroalimentación y la alfabetización en retroalimentación de los estudiantes, persisten dificultades, incluyendo percepciones y expectativas dispares entre profesores y estudiantes, mientras que la consistencia, efectividad y oportunidad son frecuentemente citadas como áreas que requieren mejora. La revisión evaluó varios enfoques para entregar retroalimentación más efectiva, incluyendo el principio de *feedforward*, un sistema modificado de elogio, pregunta y revisión, referido como el sistema WWW, (acrónimo para What went well, What next, Where to: qué salió bien, qué sigue, hacia dónde), retroalimentación directiva versus facilitadora, diálogo como retroalimentación, revisión por pares, evaluación formativa versus sumativa, alineamiento constructivo y el uso de tecnologías digitales y de IA.

El principio de *feedforward* central en estos enfoques, distingue entre simplemente revisar el pasado (*feedback*) y orientar hacia el futuro (*feedforward*). La retroalimentación tipo *feedforward* se enfoca en acciones prospectivas y mejoras futuras, en lugar de limitarse a señalar errores pasados. Estos principios de retroalimentación efectiva en el contexto estudiantil son altamente relevantes y aplicables al proceso de retroalimentación a profesores. Al igual que los estudiantes necesitan retroalimentación oportuna, específica y orientada a la acción para mejorar su aprendizaje, los profesores requieren devoluciones que cumplan estas mismas características, para desarrollar y perfeccionar sus prácticas de enseñanza. La oportunidad, el tono constructivo, el enfoque en fortalezas junto con áreas de mejora, y la orientación prospectiva (*feedforward*) son elementos igualmente críticos cuando se retroalimenta la labor docente, como lo demostraron investigaciones específicas en evaluación docente (Williams, 2024).

Menzheritskaya et al. (2024) investigaron cómo la retroalimentación negativa de los estudiantes afecta a los profesores universitarios. Los resultados mostraron que la retroalimentación negativa de los estudiantes, especialmente concerniente a resultados de aprendizaje, evoca predominantemente emociones negativas de tristeza o ansiedad en los profesores de educación superior. Además, la manera en que los profesores de educación superior percibieron y manejaron la SET negativa estuvo vinculada al valor percibido de la retroalimentación de los estudiantes. Los hallazgos subrayaron la importancia de incorporar más elementos centrados en aspectos que los estudiantes puedan observar y evaluar en los SET (tales como atributos pedagógicos relacionados con la claridad, organización del material y carga de trabajo percibida, así como atributos relacionales como la accesibilidad y el respeto y la claridad en la comunicación, retroalimentación y criterios de evaluación, según lo recomendado por autores como Harrison et al., 2022 o Hornstein, 2017), e introducir actividades que asistan a los profesores de educación superior en el manejo de la retroalimentación negativa dentro del proceso de SET.

Las investigaciones de Hattie y Timperley (2007) demostraron el significativo impacto de la retroalimentación sobre el aprendizaje, diferenciando sus tipos en términos de enfoque: centrada en la tarea, el proceso, la autorregulación o la persona. Paralelamente, Sadler (1989) destacó la retroalimentación en evaluaciones formativas como una herramienta efectiva para el desarrollo de competencias específicas y la corrección del ensayo y error.

Kim et al. (2024) examinaron las características de la retroalimentación efectiva en la evaluación docente, encontrando que la retroalimentación que se enfoca en fortalezas se asocia con una mayor calidad de ambas prácticas instruccionales, mientras que el enfoque en formas de mejorar la enseñanza se asocia únicamente con la promoción del pensamiento crítico. Este hallazgo sugiere la importancia de un enfoque balanceado en la retroalimentación docente.

4.3 Evaluación integral de la docencia

Complementando estos hallazgos sobre la importancia de la retroalimentación efectiva, Berk (2005, 2013) introdujo una conceptualización unificada de la evaluación docente basada en la triangulación de múltiples fuentes de evidencia, para lograr mayor precisión y ecuanimidad en decisiones formativas y sumativas. Este enfoque integral incluye un abanico diverso de fuentes: evaluaciones estudiantiles, observaciones de pares, autoevaluaciones, entrevistas con estudiantes, y portafolios docentes. Cada una de estas fuentes aporta una perspectiva única que, juntas, ofrecen una visión más completa y precisa del desempeño docente.

En su análisis posterior, Berk (2013) identifica cinco "puntos críticos" en la evaluación de la efectividad docente que pueden obstaculizar el proceso, tales como la dependencia excesiva de las evaluaciones estudiantiles y la necesidad de asegurar la calidad psicométrica de las herramientas de evaluación. Berk aboga por un enfoque equilibrado donde la efectividad de la enseñanza se mida a través de un conjunto diverso y bien diseñado de evidencias, superando así las limitaciones de la evaluación basada exclusivamente en la percepción estudiantil.

Gormally et al. (2014) argumentaron que, aunque numerosos estudios destacaron el papel significativo de las evaluaciones estudiantiles de la enseñanza (SET) como métrica clave para evaluar la calidad de la enseñanza en educación superior, se necesitan herramientas para proporcionar retroalimentación estructurada para prácticas de enseñanza basadas en evidencia que apoyen tanto la implementación como la información de un sistema de evaluación de enseñanza entre pares. Los autores señalaron que los protocolos de observación de aula existentes se usan para fines de investigación evaluativa más que para retroalimentación formativa, y las escalas de medición son desafiantes de interpretar. Además, estos no ofrecen retroalimentación estratégica para la mejora. Se necesita más trabajo para comprender: ¿cuáles son los medios efectivos para la retroalimentación sobre las prácticas instruccionales (es decir, sobre las estrategias y métodos de enseñanza utilizados por los profesores) en educación superior?

4.4 Educación virtual e híbrida en educación superior

En el marco de la educación superior, los programas ofrecidos en modalidades virtuales e híbridas se consolidan como opciones cada vez más viables para instituciones educativas que buscan flexibilidad tanto para estudiantes como para profesores (Jiménez Galán et al., 2021). Estos programas combinan enseñanza virtual y presencial, integrando ambos métodos en un solo proceso de aprendizaje. Dicha integración requiere una reevaluación de los roles tanto de profesores como de estudiantes, así como de los contenidos curriculares, con el fin de garantizar un uso óptimo del tiempo y el espacio.

Maneotis y Warren (2024) destacaron que la educación híbrida puede incorporar efectivamente tanto el aprendizaje en línea como presencial para atender una variedad de preferencias de aprendizaje y apoyar la matrícula universitaria. Si bien no es una panacea, la educación híbrida puede ser una opción intermedia que aborde las quejas tanto de la educación exclusivamente presencial como de la exclusivamente en línea. Los autores identificaron cuatro ventajas únicas de la educación híbrida sobre los programas exclusivamente en línea: mayor apoyo social, exposición a la cultura universitaria, mayor retención estudiantil y apoyo para estudiantes que necesitan interacción presencial y flexibilidad en línea.

Zhang et al. (2024) realizaron un estudio sobre la enseñanza híbrida después de COVID-19, analizando ventajas, desafíos y estrategias de optimización. El estudio fue realizado entre estudiantes de medicina de pregrado inscritos en el curso de Fisiología en la Universidad Médica de Harbin en 2020 y 2022. Los autores identificaron que, si bien la enseñanza híbrida puede ser efectiva, ciertos desafíos persistentes incluyen que "la velocidad de enseñanza era demasiado rápida para seguir" e "incapaz de comunicarse con los profesores cara a cara". Estos desafíos se alinean con tendencias globales observadas en la educación en línea, donde la ausencia de comunicación directa es frecuentemente citada como una desventaja.

El estudio sugirió que investigaciones futuras podrían investigar el efecto de reorganizar los currículos para priorizar la integración del conocimiento básico y clínico, así como la utilización óptima de recursos de red escolares, como conferencias de profesores reconocidos y aulas de simulación virtual. La efectividad de estos cambios puede evaluarse a través del análisis del desempeño estudiantil y la retroalimentación. Basándose en la modalidad de enseñanza híbrida, la investigación futura podría enfocarse en construir una biblioteca de enseñanza en línea integral que incluyera recursos básicos (por ejemplo, esquemas de cursos, conceptos clave y objetivos de enseñanza), recursos avanzados (por ejemplo, estudios de caso en línea, simulaciones clínicas y proyectos grupales) y recursos evaluativos (por ejemplo, evaluaciones pre y posterior a la conferencia).

La virtualidad facilita la interacción en línea y permite el acceso a contenidos desde cualquier lugar, mientras que la presencialidad conserva la riqueza del desarrollo de habilidades prácticas y la interacción directa que mejora la experiencia formativa (Jiménez Galán et al., 2021; Maneotis y Warren, 2024). Maneotis y Warren (2024) destacaron que la educación híbrida puede

incorporar efectivamente, tanto el aprendizaje en línea como presencial para atender una variedad de preferencias de aprendizaje, identificando ventajas como mayor apoyo social, exposición a la cultura universitaria, mayor retención estudiantil y apoyo para estudiantes que necesitan tanto interacción presencial como flexibilidad en línea. No obstante, Zhang et al. (2024) señalaron que persisten desafíos específicos en modalidades virtuales e híbridas, particularmente relacionados con la comunicación directa con los profesores y las necesidades de estrategias de optimización específicas. Las instituciones educativas están consolidando estas modalidades como opciones viables que buscan flexibilidad tanto para estudiantes como para profesores, requiriendo una reevaluación de los roles de profesores y estudiantes, así como los contenidos curriculares (Jiménez Galán et al., 2021).

4.5 Mejora continua y planes de implementación

Por último, el concepto de mejora continua, promovido por Deming (1996), enfatizó la necesidad de un esfuerzo constante hacia la perfección en los procesos educativos, incluso si nunca se alcanza completamente. Este enfoque apoya la implementación de un plan estructurado para llevar a cabo estrategias académicas efectivas, mediante tareas definidas, cronogramas y la asignación de recursos, de acuerdo con las visiones presentadas por Smith (1973) y Helfrich et al. (2009).

Chiavenato (2004) destacó que la efectividad de cualquier proceso se mide por su capacidad para alcanzar los objetivos establecidos utilizando adecuadamente los recursos disponibles. Por lo tanto, un plan de implementación bien delineado es esencial para alinear actividades con los resultados esperados, asegurando que, además de ejecutarse, la práctica educativa sea capaz de adaptarse a las necesidades cambiantes del entorno. La implementación de sistemas de retroalimentación efectivos requiere no solo el diseño de protocolos claros, sino también el compromiso institucional, la capacitación del personal, y mecanismos de seguimiento y evaluación continua.

5. Diseño metodológico

Para establecer un protocolo que permitiera realizar una correcta retroalimentación y devolución de los resultados de la evaluación a la docencia, tanto a profesores como a coordinadores, jefes de programa, decanos o personal administrativo, se escogió una metodología de investigación con enfoque cualitativo, combinada con entrevistas de preguntas semiestructuradas y un grupo focal. Estos instrumentos permitieron una recolección de información de calidad que llevó a un análisis de datos que posibilitó avanzar en la construcción y definición del protocolo.

El presente estudio se inscribió en un paradigma cualitativo, cuyo objetivo principal fue la comprensión profunda de los procesos sociales, las percepciones y las prácticas de los actores institucionales en relación con la evaluación docente. El alcance fue descriptivo y propositivo, buscando no solo describir el estado actual de la devolución y retroalimentación en la Universidad

EAFIT, sino también generar un producto aplicable (el protocolo) que respondiera a las necesidades y desafíos identificados. Esta metodología se alineó con las recomendaciones de Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2023) para investigaciones que buscan comprender fenómenos complejos desde la perspectiva de los actores involucrados.

La robustez del análisis se fundamentó en la triangulación de fuentes de datos que incluyó información primaria y secundaria, asegurando la complementariedad entre la teoría, la normativa institucional y la experiencia práctica de los actores.

Figura 3. Fuentes de información y corpus de análisis

Tipo de fuente	Instrumentos y técnicas	Corpus de análisis
Fuentes primarias (empíricas)	Análisis de entrevistas y grupo focal	Transcripciones de entrevistas semiestructuradas a jefes de programa, y el material textual derivado de un grupo focal con profesores investigadores. Estos documentos fueron el insumo principal para la codificación y la generación de códigos empíricos.
Fuentes secundarias (documentales)	Análisis documental estratégico	Documentos de referencia institucionales (como el "Protocolo de Evaluación Integral a Profesores, 2025" o la "Recomendación para la construcción de un Protocolo de Evaluación Integral de los Profesores"), y literatura especializada que conformó el marco teórico-conceptual.

Fuente: elaboración propia

El corpus textual completo fue gestionado y analizado mediante el *software* de análisis cualitativo Atlas.ti, que permitió la vinculación sistemática de segmentos de texto (citas) a las unidades temáticas (códigos).

5.1 Procedimiento de recolección y consideraciones éticas

- **Entrevistas semiestructuradas**

Se realizaron siete entrevistas semiestructuradas a jefes de programas académicos virtuales e híbridos. Los participantes fueron invitados mediante correo electrónico, en el cual se les explicó el contexto y propósito de la entrevista. La conducción de las entrevistas se caracterizó por mantener un ambiente de conversación tranquila y reflexiva que permitiera compartir experiencias y opiniones valiosas para la construcción del protocolo, sin influir ni sesgar las respuestas de los entrevistados, transmitiendo que no existían respuestas correctas o equivocadas (Hernández-Sampieri et al., 2010).

La entrevista semiestructurada, como técnica cualitativa, se basó en una guía de temas o preguntas que permitió la flexibilidad necesaria para introducir preguntas adicionales que clarificaran conceptos u obtener mayor profundidad en la información, así como omitir algunas preguntas cuando los participantes ya las habían abordado espontáneamente. Esta flexibilidad y apertura facilitó la adaptación a las respuestas y necesidades de cada entrevistado, permitiendo una exploración más profunda del tema de interés.

- **Grupo focal**

Se llevó a cabo un grupo focal con profesores investigadores de la Universidad que participaron en el proyecto de construcción del instrumento de evaluación docente. Los participantes fueron contactados vía correo electrónico y de forma presencial para coordinar su participación, definiendo fecha, hora y modalidad del encuentro. Se reservó una sala de reuniones que garantizara un ambiente cómodo, bien iluminado y sin interrupciones para facilitar la interacción.

Durante el grupo focal, se guió la discusión asegurando que se cubrieran los temas de interés y fomentando la participación de todos los miembros. Esta dinámica facilitó la generación de ideas y la exploración de diferentes perspectivas, enriqueciendo significativamente el proceso de recolección de datos. Al inicio de la sesión, se informó a los participantes sobre el contexto y propósito del grupo focal, destacando la importancia de su participación y el beneficio que aportaría al proceso investigativo.

- **Aspectos éticos**

Tanto las entrevistas semiestructuradas como el grupo focal fueron grabados con el consentimiento previo de los participantes. Durante el proceso de recolección de información, se envió a cada participante un enlace para acceder al consentimiento informado que detalló: el propósito del estudio, el número de participantes, el tipo de preguntas que se realizarían, la duración estimada de las entrevistas, los riesgos potenciales, las garantías de confidencialidad y la información de contacto de las investigadoras. Este procedimiento aseguró el cumplimiento de los principios éticos de la investigación con seres humanos.

- **Búsqueda bibliográfica y documental**

Para esta investigación se consultaron diversas bases de datos especializadas, utilizando términos de búsqueda principales como "evaluación a la docencia", "educación superior", "protocolos" y "retroalimentación", complementados con términos secundarios como "educación virtual e híbrida". La estrategia de búsqueda fue amplia en cuanto a modalidades educativas, dado que se identificó escasez de información específica sobre devolución y retroalimentación en programas virtuales e híbridos. Los resultados de esta búsqueda permitieron la construcción del problema de investigación y el marco teórico-conceptual.

Un hallazgo relevante durante la revisión de literatura fue que la mayoría de las publicaciones sobre evaluación docente se concentran en la construcción del instrumento de evaluación, encontrándose poca información acerca del manejo de resultados y los procesos de análisis y retroalimentación posteriores a la recolección de datos. Este hallazgo es consistente con lo señalado por Gormally et al. (2014), quienes identificaron una brecha significativa en la literatura sobre protocolos efectivos de retroalimentación docente en educación superior.

Como parte del análisis de fuentes secundarias, se realizó una revisión sistemática de documentos institucionales de la Universidad EAFIT y de otras instituciones de educación superior con prácticas relevantes en evaluación docente. De EAFIT se analizaron documentos normativos clave como el "*Protocolo de Evaluación Integral a Profesores, 2025*", el "*Protocolo TTyC_EAFIT_2025*", el "*Plan de Desarrollo Individual (D-P) V.2*", y el documento "*Recomendaciones para la construcción de un protocolo de evaluación integral de los profesores*" (Guarín et al., 2024). Estos documentos proporcionaron el marco normativo institucional y las directrices existentes sobre evaluación docente.

Adicionalmente, se revisaron experiencias de otras instituciones nacionales e internacionales. A nivel nacional, se analizó el modelo EDIFICANDO de la Universidad Nacional de Colombia (Echeverry Raad, 2011), que estableció lineamientos para la retroalimentación con acompañamiento de un mediador institucional y el uso del Portafolio de Actividad Académica, el Programa de Trabajo Académico (PTA) y el Plan de Acción de Mejoramiento (PAM). A nivel internacional, se estudió el sistema eVALUate de la *University of Western Australia* (Tucker, 2013), destacado por su transparencia en la comunicación de resultados y el cierre del ciclo de retroalimentación mediante respuestas públicas de los coordinadores a los estudiantes. Esta revisión comparativa permitió identificar mejores prácticas y elementos transferibles al contexto específico de los programas virtuales e híbridos de EAFIT.

5.2 Análisis de contenido temático y sistema categorial

El procesamiento y análisis de los datos se llevó a cabo siguiendo una estrategia mixta (deductiva-inductiva), priorizando la triangulación de información y la reducción de datos para obtener un sistema categorial más robusto. El análisis de contenido temático de las transcripciones y fuentes documentales constituyó el método central para el procesamiento de la información recolectada mediante entrevistas y grupo focal. Este análisis permitió identificar patrones, temas recurrentes y elementos clave en las percepciones y experiencias compartidas por los participantes. La información derivada de ambos tipos de fuentes fue fundamental para la creación del protocolo, tomando en cuenta los sesgos, experiencias, consejos y puntos de vista de los diferentes roles institucionales, lo que también permitió la comparación de perspectivas diversas y complementarias.

- **Codificación inicial y saturación**

La etapa inicial consistió en la codificación abierta de las transcripciones y documentos, con la creación de un volumen alto de códigos *in vivo*. Esta técnica permitió capturar fielmente las denominaciones, conceptos y jergas propias del contexto de EAFIT.

Este proceso exploratorio resultó en un total de 813 códigos originales, que incluyeron códigos puramente empíricos (por ejemplo, Gestión del Programa, Información Valiosa, Sesiones), que no tuvieron un referente directo en el marco teórico previo.

- **Depuración y consolidación categorial**

El paso de 813 códigos a un sistema operativo y analíticamente relevante requirió un proceso riguroso de síntesis, reducción y estructuración. La reducción del volumen de códigos se realizó mediante dos criterios fundamentales:

Figura 4. Criterios de depuración del sistema categorial

Criterio de depuración	Acción específica	Justificación metodológica
Filtro de frecuencia (enraizamiento)	Solo se retuvieron códigos con un enraizamiento (frecuencia de citación) ≥ 10 .	Asegurar la relevancia analítica, enfocando la investigación en los temas que tienen una presencia significativa y recurrente a lo largo del corpus de entrevistas, grupo focal y documentos.
Fusión y síntesis conceptual	Se identificaron y fusionaron códigos sinónimos o redundantes (por ejemplo, devolución y retroalimentación se consolidaron en RETROALIMENTACIÓN).	Eliminar el ruido analítico y garantizar que cada código final represente una unidad temática distinta y concisa.

Fuente: elaboración propia

La depuración de códigos dio como resultado 85, que se organizaron bajo una estructura jerárquica de tres niveles (Dimensión, Categoría, Código), utilizando seis dimensiones (D1 a D6) definidas por los objetivos de la investigación y el marco conceptual. El sistema final se caracterizó por su naturaleza teórico-empírica. De los 85 códigos, 70 se consideraron teórico-empíricos por tener un anclaje tanto en la literatura (referentes del marco teórico- conceptual) como en los datos de campo (referentes empíricos). Los 15 códigos restantes fueron puramente empíricos (ver Anexo 2. Sistema Categorial- Libro de Códigos).

Figura 5. Matriz de coherencia- dimensiones categoriales y objetivos específicos

Dimensión	Objetivo (s) específico (s) que responde
D1: Proceso actual de devolución y retroalimentación	OE1- Definición de actividades relacionadas con la devolución y retroalimentación de los resultados
D2: Protocolo propuesto	OE2- Diseño del protocolo estándar
D3: Desafíos y obstáculos	OE1- Definición de actividades (identifica barreras) OE2- Diseño del protocolo (considera obstáculos)
D4: Criterios de decisión e implementación basados en la participación estudiantil⁴	OE2- Diseño del protocolo (incorpora criterios de decisión) OE3- Plan de implementación (establece prioridades)
D5: Análisis de datos	OE1- Definición de actividades (análisis actual) OE2- Diseño del protocolo (metodología propuesta)
D6: Contexto e implementación	OE3- Plan de implementación del protocolo

Fuente: elaboración propia

⁴ La Dimensión 4 analizó cómo la participación estudiantil genera criterios para dos propósitos distintos: (a) criterios de decisión para el diseño del protocolo (OE2), estableciendo cómo usar las percepciones estudiantiles en la toma de decisiones, y (b) criterios de priorización para la implementación (OE3), determinando dónde y cómo priorizar esfuerzos según motivación y tasas de participación.

Cada dimensión analítica (D1 a D6) constituyó un eje de indagación que permitió abordar uno o varios objetivos, asegurando así la coherencia metodológica entre el diseño de investigación y los propósitos establecidos. De esta manera, cuando en el desarrollo de los hallazgos (Capítulo 6) y en la interpretación de resultados (Capítulo 7) se hace referencia a estas dimensiones categoriales, se está dando respuesta directa y trazable a los objetivos específicos de la investigación. La matriz de coherencia presentada anteriormente (ver Figura 5) especifica esta relación dimensional-objetual, facilitando la comprensión de cómo cada elemento del análisis contribuyó al cumplimiento de los propósitos investigativos y permitiendo al lector identificar en todo momento a qué objetivo responde cada contenido desarrollado.

El proceso completo de codificación generó un enraizamiento total de 3.922 citas, lo que subrayó la densidad del análisis y la saturación temática alcanzada.

Figura 6. Proceso iterativo de construcción del sistema categorial

Fase	Enfoque	Acción clave	Resultado
I. Exploración	Inductivo/Abierto	Codificación abierta e <i>in vivo</i> de todo el corpus (entrevistas, grupo focal, documentos).	813 códigos originales (empíricos y de baja densidad).
II. Sistematización	Deductivo/Selectivo	Aplicación del filtro de frecuencia (≥ 10) y fusión de sinónimos.	85 códigos finales
III. Integración	Jerárquico/Sintético	Mapeo de los códigos finales a las 6 Dimensiones de Análisis predefinidas por el marco conceptual.	Sistema categorial depurado y fusionado (libro de códigos) con tres niveles de jerarquía y anclaje teórico-empírico.

Fuente: elaboración propia

Este marco metodológico robusto proporcionó la base necesaria para presentar, en el siguiente capítulo, los hallazgos centrales de la investigación y el desarrollo del protocolo propuesto, respondiendo a los objetivos específicos planteados y articulando las voces de los actores institucionales con las mejores prácticas identificadas en la literatura y en experiencias comparativas.

6. Desarrollo del trabajo

Este capítulo presenta los hallazgos principales de la investigación, organizados de manera sistemática según las dimensiones del sistema categorial construido y vinculados explícitamente con los objetivos planteados. Se adopta un enfoque descriptivo que busca dar cuenta de los patrones, temas recurrentes y elementos clave identificados en el análisis de las 12 fuentes de información (ocho primarias y cuatro secundarias), sin avanzar aún hacia la interpretación profunda a la luz del marco teórico-conceptual, la cual se desarrolla en el capítulo siguiente.

Los hallazgos se presentan organizados según la siguiente lógica: primero se caracteriza el corpus de análisis (6.1) y su distribución temática (6.2); posteriormente, se estructuran en tres grandes bloques correspondientes a los tres objetivos específicos de la investigación. Cada uno de

estos objetivos se desarrolla a través de las dimensiones analíticas que contribuyen a su cumplimiento. Para ello, se utilizan tablas que sintetizan los códigos clave, su nivel de enraizamiento (frecuencia de aparición en las transcripciones de entrevistas, grupo focal y documentos de revisión documental), los hallazgos descriptivos asociados y las citas textuales o documentos que respaldan cada resultado. Esta estructura facilita la comprensión de los resultados y mantiene la trazabilidad entre los datos brutos, las dimensiones analíticas y los objetivos de investigación, al proporcionar una base descriptiva sólida, sustentada por las voces de los actores y los documentos analizados, para la posterior interpretación teórica en el Capítulo 7.

6.1 Detalle de las fuentes de información analizadas

La siguiente tabla resume el corpus de análisis, compuesto por fuentes primarias (entrevistas y grupo focal) y secundarias (documentos de referencia institucionales y teóricos), junto con las principales dimensiones del sistema categorial abordadas en cada una de ellas.

Figura 7. Corpus de análisis: fuentes de información

ID	Tipo de técnica / fuente	Identificación de la fuente / nombre	Conteo de citas	Dimensiones categoriales clave
1	Entrevista semiestructurada (primaria)	Entrevista 5_Jefe_Programa	39	D1 (Proceso Actual), D2 (Protocolo Propuesto), D5 (Análisis), D3 (Desafíos). Gran enfoque en Toma de Decisiones y Adopción/Implementación.
2	Entrevista semiestructurada (primaria)	Entrevista 6_Jefe_Programa	41	D1 (Proceso Actual), D2 (Protocolo Propuesto), D3 (Desafíos). Fuerte énfasis en la Influencia y la necesidad de Comunicación efectiva.
3	Entrevista semiestructurada (primaria)	Entrevista 7_Jefe_Programa	37	D2 (Protocolo Propuesto), D1 (Proceso Actual), D5 (Análisis). Destaca códigos de Capacitación y Formación y la importancia de Plazos.
4	Entrevista semiestructurada (primaria)	Transcripción grupo focal	68	D2 (Propuesta) y D3 (Desafíos) son dominantes. Alto volumen de citas en Claridad y Comprensión y Resistencias.
5	Entrevista semiestructurada (primaria)	Entrevista 1_Jefe_Programa	27	Fuerte cobertura en D1 (Proceso Actual), D2 (Protocolo), y D5 (Análisis). Clave para entender la Influencia de los resultados y las Resistencias.
6	Entrevista semiestructurada (primaria)	Entrevista 2_Jefe_Programa	30	Énfasis en D5 (Análisis), D3 (Desafíos) y D2 (Protocolo). Temas centrales: Obstáculos/Barreras y la necesidad de Guías para la interpretación.
7	Entrevista semiestructurada (primaria)	Entrevista 3_Jefe_Programa	36	Cubre uniformemente D1, D2, D3 y D5. Fundamental para la codificación de Falta de Tiempo y la Gestión del Programa.

ID	Tipo de técnica / fuente	Identificación de la fuente / nombre	Conteo de citas	Dimensiones categoriales clave
8	Entrevista semiestructurada (primaria)	Entrevista 4_Jefe_Programa	21	Foco en D1 (Proceso Actual) y D5 (Análisis). Relevante para entender la Reflexión/Autoevaluación y el Diálogo en el proceso actual.
9	Documento de referencia (secundaria)	Recomendaciones para la construcción de un protocolo de evaluación integral de los profesores	109	D2 (Protocolo) y D1 (Proceso Actual) son centrales. Documento clave para establecer la base teórica de Directrices y Criterios e Indicadores.
10	Documento institucional (secundaria)	Plan de desarrollo Individual (D-P) V.2	14	Menor número de citas, pero fundamental para vincular D2 (Protocolo) con D6 (Desarrollo Docente y Recursos) y la Validación.
11	Documento institucional (secundaria)	Protocolo TTyC_EAFIT_2025	106	Muy denso en D2 (Protocolo Propuesto) y D1 (Proceso Actual). Esencial para la codificación de Plazos, Confidencialidad, y Adopción e Implementación.
12	Documento institucional (secundaria)	Protocolo de Evaluación Integral a Profesores 2025	54	Alta codificación en D2 (Protocolo), D3 (Desafíos) y D1 (Proceso Actual). Documento normativo clave para entender la Gestión del Programa y los Ajustes.

Fuente: elaboración propia

El análisis de esta distribución (conteo de citas) reveló una saturación empírica, dado que la información de las fuentes primarias (entrevistas y grupo focal, ID 1-8) generó un total de 299 citas, lo que aseguró que el diseño del protocolo estuviera fuertemente anclado en las percepciones y experiencias de los actores clave. Por su parte, los documentos institucionales y de referencia (ID 9-12) produjeron un total de 283 citas, lo que garantizó que el sistema categorial incorporara los lineamientos, normativa y la visión estratégica de la universidad, así como la literatura especializada.

La alta densidad de citas en documentos normativos (ID 9, 11, 12) sobre D2: *Protocolo de Devolución Propuesto* (ejemplo 109 y 106 citas) confirmó que estos documentos fueron los principales referentes para la construcción de los elementos del protocolo final.

La complementariedad de estas 12 fuentes fue vital para la triangulación de datos, ya que permitió contrastar la práctica actual (fuentes primarias) con el deber ser o el marco de referencia (fuentes secundarias), un paso crucial para una investigación propositiva.

6.2 Distribución de la frecuencia de citación por dimensión

El análisis del enraizamiento total (3.922 citas), distribuido a través de las seis dimensiones del sistema categorial, permitió identificar las áreas temáticas que generaron mayor discusión y atención por parte de los participantes y en los documentos institucionales analizados.

Figura 8. Distribución del enraizamiento total por dimensión analítica

Dimensión	Descripción	Enraizamiento ⁵ aproximado	% del total	Interpretación preliminar
D1	Proceso actual de devolución y retroalimentación	~680 citas	17.3%	Alta presencia que refleja el interés por comprender las prácticas vigentes y sus limitaciones.
D2	Protocolo de devolución propuesto	~1,250 citas	31.9%	Mayor concentración: evidencia la necesidad y expectativa de los actores por un diseño estructurado del protocolo.
D3	Desafíos y obstáculos	~590 citas	15.0 %	Presencia significativa que confirma la existencia de barreras estructurales y actitudinales relevantes.
D4	Criterios de decisión e implementación basados en la participación estudiantil.	~280 citas	7.1 %	Menor densidad, coherente con su doble función pues aporta criterios de decisión e implementación tanto para el diseño del protocolo (OE2) como para la priorización de la implementación (OE3).
D5	Análisis e interpretación de datos	~820 citas	20.9 %	Segunda mayor concentración: destaca la necesidad de desarrollar capacidades analíticas en los actores.
D6	Calidad educativa y mejora continua	~302 citas	7.7 %	Temática transversal vinculada a los objetivos últimos del protocolo.
TOTAL		3,922 citas	100 %	Saturación temática alcanzada con cobertura equilibrada de todas las dimensiones.

Fuente: elaboración propia

La distribución del enraizamiento reveló que las dimensiones D2 (Protocolo de devolución propuesto) y D5 (Análisis e interpretación de datos) concentraron más de la mitad del corpus analizado (52.8 % en conjunto), lo cual validó empíricamente la pertinencia de la pregunta de investigación. La alta densidad en D2 confirmó que los actores institucionales reconocían la ausencia de un marco estructurado para la devolución y retroalimentación, mientras que la densidad en D5 evidenció la necesidad de fortalecer las capacidades de análisis e interpretación de los resultados evaluativos.

Por su parte, D1 (Proceso actual) y D3 (Desafíos y obstáculos) mantuvieron niveles de enraizamiento considerables (17.3 % y 15.0 % respectivamente), lo que indicó que la comprensión del estado actual y la identificación de barreras fueron temas de discusión recurrente. Las dimensiones D4 y D6, aunque con menor densidad individual, funcionaron como ejes transversales que permearon el resto de las categorías, conectando la evaluación docente con la participación estudiantil y los objetivos últimos de calidad educativa.

⁵ El enraizamiento indica el número de veces que cada código fue aplicado en la codificación del corpus de la investigación. Se establecieron cuatro rangos de enraizamiento según la frecuencia de uso: bajo (1-50 citas), medio (51-100 citas), alto (101-150 citas) y muy alto (superior a 150 citas). Mayor enraizamiento refleja mayor relevancia temática en los datos analizados.

6.3 Diagnóstico del proceso actual de devolución y retroalimentación (OE1)

Este objetivo específico buscó caracterizar las actividades, procesos y prácticas actuales relacionadas con la devolución y retroalimentación de resultados de evaluación docente en programas virtuales e híbridos en EAFIT. Para responder a este objetivo, se analizaron tres dimensiones complementarias: el proceso actual (D1), las barreras que lo limitan (D3) y las capacidades actuales de análisis e interpretación de datos evaluativos (D5). La integración de estas tres dimensiones permitió construir un diagnóstico integral del estado de la cuestión, al identificar tanto las prácticas existentes como sus limitaciones estructurales y de capacidades.

6.3.1 Dimensión 1. Proceso actual de devolución y retroalimentación

Esta dimensión se enfocó en comprender las prácticas vigentes e identificar las fortalezas y debilidades del proceso actual de devolución y retroalimentación de resultados de evaluación docente en programas virtuales e híbridos de EAFIT. Los hallazgos revelaron una dualidad característica: si bien el proceso tenía una fuerte influencia en la toma de decisiones administrativas, carecía de efectividad en su función formativa de retroalimentación para el desarrollo docente.

Figura 9. Hallazgos clave - Dimensión 1: proceso actual

Código clave (D1)	Enraizamiento	Hallazgo descriptivo	Cita de respaldo / documento clave
TOMA_DECISIONES	Alto (115 citas)	El principal uso del proceso actual es sumativo y administrativo, sirviendo como insumo crucial para la continuidad contractual y la gestión de la calidad de los programas.	"La evaluación es un elemento clave para el jefe de programa en el momento de tomar decisiones frente a quién contrata y a quién no" (Entrevista5_Jefe_Programa).
RETROALIMENTACIÓN	Alto (115 citas)	La devolución es percibida como tardía y unidireccional (de la institución al profesor(a)), reduciendo su potencial formativo.	"Los informes son entregados cuando el semestre ya ha avanzado y la retroalimentación no sirve para el ajuste inmediato" (Transcripción grupo focal).
INFORMES	Medio (59 citas)	Existe una dependencia excesiva en el formato tradicional de informes cuantitativos, dificultando la comprensión de los comentarios cualitativos.	"El informe es extenso y muchas veces no hay una guía para interpretar los resultados" (Entrevista 3_Jefe_Programa).
SEGUIMIENTO	Bajo (28 citas)	La acción posterior a la devolución es débil; falta un ciclo formal de seguimiento y verificación	"Una vez se entrega el informe, no hay una estructura formal para ver si el profesor hizo ajustes o

Código clave (D1)	Enraizamiento	Hallazgo descriptivo	Cita de respaldo / documento clave
		de la implementación de las recomendaciones.	necesita acompañamiento" (Entrevista6_Jefe_Programa).

Fuente: elaboración propia

El código TOMA_DECISIONES presentó un enraizamiento alto, lo cual indicó que los jefes de programa y directivos académicos utilizaban sistemáticamente los resultados de las evaluaciones de los profesores como insumo central para decisiones administrativas relacionadas con la renovación de contratos, asignación de cursos y gestión de la calidad académica. Este uso sumativo predominaba sobre el uso formativo, lo que generó una tensión identificada por múltiples participantes: la evaluación era percibida más como un instrumento de control que como una herramienta de desarrollo profesional.

El código RETROALIMENTACIÓN también mostró un enraizamiento alto, pero paradójicamente señaló una debilidad crítica del proceso actual. Los participantes reportan de manera consistente que la devolución de resultados era tardía (con frecuencia, semanas después de finalizado el curso), lo que impedía que los profesores pudieran implementar ajustes inmediatos. Además, el proceso fue descrito como "unidireccional"; es decir, la institución entregaba el informe al profesor, pero no se generaba un espacio de diálogo constructivo sobre los resultados. Esta característica limitaba significativamente el potencial formativo de la evaluación.

El código INFORMES evidenció que el formato actual de presentación de resultados priorizaba datos cuantitativos (promedios de competencias, porcentajes) sobre el análisis cualitativo de los comentarios abiertos de los estudiantes. Los jefes de programa entrevistados manifestaron dificultades para interpretar estos informes, especialmente cuando incluían comentarios contradictorios o cuando no existen referencias claras sobre qué constituía un resultado "bueno" o "preocupante". La ausencia de guías de interpretación hacía que el uso de estos informes dependiera de forma excesiva de la experiencia y el criterio individual de cada directivo.

Finalmente, el código SEGUIMIENTO mostró un enraizamiento bajo en términos de prácticas existentes, pero apareció recurrentemente como una necesidad identificada. Los participantes señalaron que, una vez entregado el informe, no existía un mecanismo institucional formal para verificar si el profesor había comprendido los resultados, si había implementado cambios en su práctica, o si requería acompañamiento adicional. Esta ausencia de seguimiento constituía una ruptura del ciclo de mejora continua, que convertía la evaluación en un evento aislado en lugar de un proceso continuo.

A partir de esta dimensión, se concluyó que el proceso actual funcionaba efectivamente para propósitos sumativos, pero presentaba debilidades sustanciales en su componente formativo, caracterizado por la tardanza en la entrega, la unidireccionalidad de la comunicación, la falta de guías interpretativas y la ausencia de seguimiento sistemático.

6.3.2 Dimensión 3. Desafíos y obstáculos (identificación de barreras actuales)⁶

Para responder al objetivo específico 1, resultó fundamental no solo describir las prácticas actuales, sino también identificar las barreras estructurales, culturales y actitudinales que limitaban su efectividad. Esta sección presenta los obstáculos que caracterizaron el proceso actual y que debían ser comprendidos para fundamentar el diseño del protocolo propuesto. Los hallazgos revelaron obstáculos tanto externos (falta de tiempo, recursos) como internos (resistencias, percepciones) que configuraban el contexto actual de la devolución y retroalimentación.

Figura 10. Hallazgos clave - Dimensión 3: desafíos y obstáculos

Código clave (D3)	Enraizamiento	Hallazgo descriptivo	Cita de respaldo / documento clave
FALTA_DE_TIEMPO	Muy alto (151 citas)	La falta de tiempo es el obstáculo estructural más citado por directivos y profesores, impidiendo el desarrollo del diálogo requerido para una retroalimentación efectiva.	"Los jefes de programa tienen una carga administrativa tan alta que la retroalimentación se vuelve un requisito rápido, no un espacio formativo" (Transcripción grupo focal).
RESISTENCIAS	Alto (104 citas)	La resistencia docente se origina en la percepción de que la evaluación tiene un fin meramente sumativo (retención/contrato), lo que genera actitudes defensivas en la recepción de resultados.	"Cuando la retroalimentación se percibe como juicio, el profesor se cierra y ve los resultados como una amenaza, no como ayuda" (Entrevista 4 Jefe Programa).
RIGOR_METODOLÓGICO	Medio (67 citas)	Se cuestiona el rigor metodológico de la evaluación estudiantil, lo cual afecta la credibilidad de los resultados y genera desconfianza en su uso para toma de decisiones.	"Existe la percepción de que las encuestas de estudiantes son sesgadas por factores no pedagógicos" (Entrevista 1_Jefe_Programa).
CLARIDAD_COMPRENSIÓN	Medio (61 citas)	Los formatos actuales de presentación de resultados son percibidos como poco claros, especialmente en la integración de datos cuantitativos y cualitativos.	"A veces los números dicen una cosa y los comentarios dicen otra, y no sabemos cómo interpretarlo" (Entrevista 2_Jefe_Programa).

Fuente: elaboración propia

El código FALTA_DE_TIEMPO emergió como el obstáculo estructural más significativo, con enraizamiento muy alto en todas las fuentes primarias. Este hallazgo tuvo múltiples facetas: por un lado, los jefes de programa reportaron que sus cargas administrativas eran tan elevadas que

⁶ Los desafíos identificados informan tanto el OE1 (definición de actividades) como el OE2 (diseño del protocolo) al señalar aspectos críticos a considerar.

no disponían del tiempo necesario para realizar sesiones reflexivas de retroalimentación con cada profesor. Por otro lado, los profesores también enfrentaban limitaciones temporales que dificultaban su participación en procesos de mejora basados en los resultados evaluativos.

Este obstáculo no era meramente logístico, sino que tenía implicaciones profundas sobre la naturaleza del proceso: cuando el tiempo escaseaba, la retroalimentación tendía a reducirse a la transmisión unidireccional de un informe, con lo que se perdía la riqueza del diálogo, la reflexión conjunta y la construcción colaborativa de planes de mejora. Los participantes del grupo focal fueron particularmente enfáticos en señalar que la institucionalización del protocolo debe incluir la asignación explícita de tiempo (en la carga laboral de jefes de programa y profesores) para las actividades de retroalimentación.

El código RESISTENCIAS reflejó un fenómeno actitudinal recurrente: muchos profesores percibían la evaluación docente como un instrumento de juicio y control, no como una herramienta de desarrollo profesional. Esta percepción generaba actitudes defensivas que se manifestaban en diversas formas: (a) cuestionamiento de la validez de los resultados ("los estudiantes no saben evaluar"), (b) atribución externa de resultados negativos ("el curso es difícil por naturaleza"), y (c) rechazo o minimización de la retroalimentación recibida.

Los participantes identificaron que estas resistencias no son irracionales, sino que están fundadas en experiencias concretas donde la evaluación docente se había utilizado de manera punitiva o donde no se había acompañado de recursos para la mejora. Por lo tanto, la mitigación de resistencias requería no solo cambios en el diseño técnico del protocolo, sino también en la cultura institucional sobre el propósito de la evaluación.

El código RIGOR_METODOLÓGICO capturó una preocupación sobre la validez de las evaluaciones estudiantiles. Algunos participantes expresaron escepticismo sobre la capacidad de los estudiantes para evaluar de manera objetiva los aspectos técnicos de la docencia, y señalaron que factores ajenos a la calidad pedagógica (dificultad del curso, exigencia en calificaciones, características personales del profesor) podían contaminar los resultados. Esta percepción, cuando estaba presente, socavaba la credibilidad de todo el sistema de retroalimentación, ya que los actores no confiaban en la base empírica sobre la cual se construían las recomendaciones de mejora.

El código CLARIDAD_COMPRENSIÓN señaló dificultades prácticas en la interpretación de los informes actuales, particularmente cuando se presentaban datos cuantitativos que parecían contrastar con los comentarios cualitativos. Los participantes indicaron que faltaba una narrativa integradora que ayudara a comprender el panorama completo del desempeño docente, y que los criterios para determinar qué constituía un resultado "problemático" no estaban suficientemente claros.

Los hallazgos de esta dimensión revelaron que el proceso actual enfrentaba obstáculos que iban más allá de deficiencias técnicas. Estos obstáculos abarcaron limitaciones estructurales profundas (escasez de tiempo), barreras actitudinales arraigadas (resistencias docentes fundadas

en experiencias previas), cuestionamientos sobre la capacidad de los estudiantes para evaluar objetivamente aspectos técnico-pedagógicos y sobre la idoneidad de las percepciones estudiantiles como única fuente de evidencia del desempeño docente, así como dificultades prácticas de comprensión de los informes. Estas barreras justificaron la necesidad del protocolo propuesto y debieron ser consideradas de forma explícita en su diseño (ver sección 6.4.2).

6.3.3 Dimensión 5. Análisis e interpretación de los datos (capacidades analíticas actuales)⁷

Para completar el diagnóstico del objetivo específico 1, esta sección examina las capacidades analíticas actuales de los actores institucionales para interpretar y utilizar los resultados de las evaluaciones docentes. Los hallazgos subrayaron la existencia de carencias importantes tanto en dichas capacidades como en los recursos disponibles para interpretar adecuadamente los resultados, lo cual constituía una barrera fundamental para que la evaluación cumpliera su función formativa.

Figura 11. Hallazgos clave - Dimensión 5: análisis e interpretación

Código clave (D5)	Enraizamiento	Hallazgo descriptivo	Cita de respaldo / documento clave
INTERPRETACIÓN _RESULTADOS	Muy Alto (174 citas)	Los actores institucionales demandan herramientas conceptuales y prácticas para interpretar adecuadamente los informes de evaluación docente, manifestando incertidumbre sobre cómo valorar datos cuantitativos y analizar comentarios cualitativos.	"Necesitamos una guía de cómo leer estos datos, no solo los promedios, sino entender qué significan los comentarios y cómo actuar sobre ellos" (Entrevista 7_Jefe_Programa).
DISCUSIÓN	Alto (134 citas)	Los actores consideran que el análisis de resultados es más productivo cuando ocurre en contextos dialógicos, para estos espacios formales de discusión entre pares o con el jefe de programa para hacer planes de mejora concretos.	"La mejor forma de usar los datos es en una discusión entre pares o con el jefe de programa para hacer planes de mejora concretos" (Transcripción grupo focal).
REFLEXIÓN	Medio (60 citas)	El proceso actual no promueve suficientemente la reflexión crítica del profesor(a) sobre su propia práctica, limitándose a la entrega de resultados y	"El informe no debe ser un chequeo, sino un insumo para que el profesor reflexione sobre su propia práctica" (Recomendaciones para la

⁷ Los hallazgos sobre análisis e interpretación contribuyen al OE1 (definición de actividades) y al OE2 (elementos del protocolo que faciliten la interpretación correcta).

Código clave (D5)	Enraizamiento	Hallazgo descriptivo	Cita de respaldo / documento clave
		facilitar procesos reflexivos.	Construcción de un Protocolo...).
RECOLECCIÓN_D E_DATOS	Medio (58 citas)	Los actores cuestionan aspectos metodológicos de la recolección de datos, incluyendo el momento de aplicación de las encuestas y la representatividad de las muestras.	"Las evaluaciones se aplican en momentos donde los estudiantes están estresados, lo que puede afectar sus respuestas" (Entrevista 2_Jefe_Programa).

Fuente: elaboración propia

El código INTERPRETACIÓN_RESULTADOS mostró el enraizamiento más alto de esta dimensión y constituyó una de las necesidades más críticas identificadas en el diagnóstico del proceso actual. Los participantes reconocieron abiertamente que carecen de las herramientas conceptuales y prácticas para interpretar adecuadamente los informes de evaluación docente. Esta carencia se manifiesta en múltiples formas en el proceso actual:

- Interpretación de datos cuantitativos: los jefes de programa reportaron incertidumbre sobre cómo valorar los promedios numéricos en el contexto actual. ¿Un promedio de 4,2 sobre 5,0 es bueno o requiere atención? ¿Cómo interpretar la variabilidad entre diferentes competencias evaluadas? ¿Qué hacer cuando un profesor tiene promedios altos, pero con alta dispersión en las respuestas? Estas preguntas reflejaron la ausencia de marcos interpretativos claros en el proceso actual.
- Análisis de comentarios cualitativos: los comentarios abiertos de los estudiantes eran valorados como muy informativos, pero también como difíciles de sistematizar en la práctica vigente. Los participantes expresaron la necesidad de contar con metodologías para identificar patrones en los comentarios cualitativos, distinguir entre comentarios constructivos y quejas sin fundamento, y triangular comentarios con datos cuantitativos. La ausencia de estas metodologías limitaba el aprovechamiento de esta valiosa fuente de información.
- Contextualización de resultados: existe una demanda de criterios comparativos (*benchmarks*) que en el proceso actual no estaban disponibles o no eran accesibles. Los actores necesitaban contextualizar el desempeño: ¿cómo se compara este resultado con el promedio del programa? ¿con el promedio institucional? ¿con el desempeño histórico del mismo profesor? La ausencia de estos referentes en el proceso actual dificultaba la interpretación significativa de los resultados.

El código DISCUSIÓN reflejó una preferencia metodológica clara, pero también reveló que estos espacios están ausentes en el proceso vigente: los actores consideraban que el análisis de resultados es más productivo cuando ocurría en contextos dialógicos (conversaciones entre jefe de programa y profesores, o entre pares-profesores), sin embargo, no se contemplaban espacios

formales para estas discusiones. Esta ausencia representaba una oportunidad perdida para la construcción colaborativa de sentido sobre los resultados evaluativos.

El código REFLEXIÓN introdujo una dimensión psicológica y pedagógica: la evaluación debía funcionar como un espejo que promoviera la reflexión crítica del profesor sobre su propia práctica, no como un juicio externo que se impusiera. Sin embargo, el proceso actual se limitaba a la entrega de informes sin facilitar procesos reflexivos estructurados. Esta ausencia limitaba significativamente el potencial formativo de la evaluación.

El código RECOLECCIÓN_DE_DATOS señaló que algunos actores cuestionaban aspectos metodológicos del proceso actual de recolección, entre ellos el momento de aplicación de las encuestas (típicamente al final del semestre cuando los estudiantes están bajo presión por exámenes) y la representatividad de las muestras (especialmente en modalidad virtual donde las tasas de respuesta tienden a ser bajas). Estos cuestionamientos afectaban la confianza en los resultados y, por ende, la disposición a utilizarlos para la mejora.

El análisis de esta dimensión reveló que la transición desde una entrega de datos brutos hacia un análisis interpretativo que se traduzca en planes de mejora ejecutables no estaba ocurriendo de manera efectiva en el proceso actual. Los actores institucionales carecían de guías de interpretación, espacios formales para la discusión de resultados y metodologías para facilitar procesos reflexivos. Esta carencia fundamental impedía que la evaluación cumpliera su potencial formativo y señaló una necesidad crítica que el protocolo propuesto debía atender mediante metodologías estructuradas de análisis (ver sección 6.4.4).

6.4 Diseño del protocolo estándar para la devolución y retroalimentación (OE2)

Este objetivo específico buscó proponer los elementos constitutivos de un protocolo estructurado que respondiera a las necesidades identificadas en el diagnóstico (OE1) y que fuera viable en el contexto institucional de EAFIT. Para responder a este objetivo, se analizaron cuatro dimensiones complementarias: los elementos propuestos del protocolo (D2), la consideración de los obstáculos en el diseño (D3), la incorporación de criterios para la toma de decisiones (D4), y la metodología propuesta para el análisis de datos (D5). La integración de estas cuatro dimensiones permitió construir un diseño integral del protocolo que resultara tanto técnicamente robusto como operativamente viable.

6.4.1 Dimensión 2. Protocolo de devolución propuesto (elementos constitutivos)

La densidad de citas en esta dimensión (la más alta del corpus con aproximadamente 1,250 citas) evidenció el interés central y la expectativa de los actores institucionales por un diseño estructurado y operativo del protocolo. Los hallazgos se enfocaron particularmente en las condiciones de viabilidad para la implementación y en los elementos que debían caracterizar al protocolo para garantizar su efectividad.

Figura 12. Hallazgos clave - Dimensión 2: protocolo propuesto

Código clave (D2)	Enraizamiento	Hallazgo descriptivo	Cita de respaldo / documento clave
ADOPCIÓN_IMPLEMENTACIÓN	Muy Alto (172 citas)	La viabilidad del protocolo depende fundamentalmente del acompañamiento y la capacitación previa a su puesta en marcha. La implementación debe ser gradual y contar con respaldo de las directivas.	"La implementación debe ser gradual, con el acompañamiento de las directivas, si no, la resistencia será alta" (Protocolo TTyC_EAFIT_2025).
PLAZOS	Alto (102 citas)	Los actores clave exigen plazos estrictos y oportunos como condición <i>sine qua non</i> para que la retroalimentación cumpla un fin formativo. El tiempo entre evaluación y devolución debe minimizarse.	"Los resultados se deben entregar máximo un mes después de finalizado el curso para que el profesor(a) pueda aplicar los cambios" (Entrevista 7_Jefe_Programa).
CONFIDENCIALIDAD	Medio (54 citas)	Existe una preocupación transversal por garantizar la confidencialidad de los datos individuales, lo cual está directamente ligado a la reducción de resistencias de los profesores.	"La información del profesor es confidencial y solo se debe compartir el análisis consolidado, no el dato individual bruto" (Recomendaciones para la Construcción de un Protocolo...).
COMPROMISO	Alto (101 citas)	Se considera que la alta dirección debe formalizar el compromiso con el proceso, dotándolo de recursos y relevancia estratégica institucional.	"El compromiso tiene que venir de arriba para que el protocolo tenga peso y no sea solo un requisito más" (Entrevista 6_Jefe_Programa).

Fuente: elaboración propia

El código ADOPCIÓN_IMPLEMENTACIÓN presentó el enraizamiento más alto de esta dimensión, lo cual reflejó que los participantes consideraban la fase de implementación como un factor crítico de éxito o fracaso del protocolo. Los hallazgos indicaron que los actores institucionales no solo esperaban un documento técnico bien diseñado, sino que demandaban explícitamente un plan de adopción. Este plan debía incluir: (a) capacitación previa para jefes de programa y profesores sobre cómo usar el protocolo, (b) acompañamiento continuo durante los primeros ciclos de implementación, (c) adaptación gradual que permita ajustes basados en la experiencia, y (d) comunicación clara desde las directivas sobre la importancia estratégica del protocolo.

Este hallazgo tuvo implicaciones prácticas importantes: el protocolo no podía ser simplemente "publicado" y esperar que se adoptara espontáneamente. Los documentos

institucionales analizados (particularmente el Protocolo TTyC_EAFIT_2025) reforzaron esta necesidad, ya que sugirieron que las iniciativas anteriores que no habían incluido planes robustos de implementación enfrentaron resistencia o bajo cumplimiento.

El código PLAZOS apareció con enraizamiento alto y de manera consistente en todas las fuentes primarias. Los participantes establecieron una relación directa entre la oportunidad de la retroalimentación y su utilidad formativa: si los resultados llegaban demasiado tarde, el momento pedagógico se perdía. De manera específica, se mencionó un plazo máximo de un mes después de finalizado el curso como el límite para mantener la relevancia de la retroalimentación. Esta exigencia temporal tenía implicaciones operativas significativas para el diseño del protocolo, ya que requería optimizar los procesos de recolección, análisis y generación de informes.

El código CONFIDENCIALIDAD reflejó una preocupación ética y pragmática. Los participantes reconocieron que el manejo confidencial de los datos es un principio ético fundamental. Además, identificaron que las garantías de confidencialidad eran necesarias para reducir la resistencia docente al proceso: cuando los profesores temen que sus resultados sean compartidos públicamente o utilizados de manera punitiva, adoptan actitudes defensivas que invalidan el propósito formativo de la evaluación. Los documentos normativos analizados (particularmente las *Recomendaciones para la construcción de un protocolo*) establecieron directrices claras sobre qué información podía compartirse en niveles agregados (por ejemplo, tendencias de programa) *versus* qué debía mantenerse estrictamente confidencial (resultados individuales).

El código COMPROMISO institucional surgió como un requisito transversal para la legitimidad del protocolo. Los participantes expresaron que las iniciativas que no contaban con respaldo visible de las directivas tendían a percibirse como "requisitos burocráticos adicionales" en lugar de oportunidades genuinas de mejora. El compromiso se manifiesta no solo en la aprobación formal del protocolo, sino en la asignación de recursos (tiempo, personal, tecnología) y en la integración del proceso dentro de la cultura institucional de evaluación y mejora continua.

En conjunto, los hallazgos de la Dimensión 2 indicaron que el éxito del protocolo dependería menos de su elegancia técnica y más de su viabilidad operativa, su oportunidad temporal, sus garantías éticas y su legitimación institucional.

6.4.2 Dimensión 3. Desafíos y obstáculos

El diseño del protocolo propuesto no podía ser ingenuo respecto a las barreras identificadas en el diagnóstico (sección 6.3.2). Esta sección examina cómo los actores institucionales concibieron que el protocolo debe anticipar y mitigar los obstáculos estructurales y actitudinales para garantizar su viabilidad. Los hallazgos se enfocaron en las estrategias que el protocolo debía incorporar para superar las barreras del proceso actual.

Figura 13. Hallazgos clave - Dimensión 3: estrategias del protocolo para superar obstáculos

Código clave (D3)	Enraizamiento	Hallazgo descriptivo	Cita de respaldo / documento clave
FALTA_DE_TIEMPO	Muy alto (151 citas)	El protocolo debe incluir asignación explícita de tiempo en las cargas laborales y optimización de procesos mediante formatos estandarizados y guías estructuradas que reduzcan el tiempo requerido sin sacrificar la calidad del diálogo.	"El protocolo debe considerar tiempos específicos protegidos para estas conversaciones, no pueden ser algo que se haga en los espacios libres" (Transcripción grupo focal).
RESISTENCIAS	Alto (104 citas)	El protocolo debe incorporar estrategias para construir confianza mediante: (a) transparencia sobre el uso de resultados, (b) separación clara entre evaluación formativa y sumativa, (c) comunicación del propósito de desarrollo profesional, y (d) evidencias de apoyo institucional disponible.	"Si los profesores ven que el protocolo les ofrece apoyo real y no solo evaluación, la resistencia bajará" (Entrevista 6_Jefe_Programa).
RIGOR_METODOLÓGICO	Medio (67 citas)	El protocolo debe establecer el uso de múltiples fuentes de evidencia (triangulación) para aumentar la credibilidad de los resultados, incluyendo evaluación de pares, autoevaluación docente, y análisis de materiales didácticos, complementando las evaluaciones estudiantiles.	"Un protocolo robusto debe combinar diferentes fuentes de información, no depender solo de las encuestas de estudiantes" (Recomendaciones para la Construcción de un Protocolo...).
CLARIDAD_COMPRENSIÓN	Medio (61 citas)	El protocolo debe incluir herramientas de interpretación: guías con ejemplos, criterios claros de benchmarking, narrativas integradoras que conecten datos cuantitativos y cualitativos, y glosarios de términos técnicos.	"El protocolo debe venir con una guía que nos diga cómo leer e interpretar cada parte del informe" (Entrevista 3_Jefe_Programa).

Fuente: elaboración propia

El código FALTA_DE_TIEMPO, identificado como el obstáculo más crítico en el proceso actual (sección 6.3.2), generó expectativas específicas sobre cómo debía diseñarse el protocolo para mitigar esta barrera. Los participantes demandaron que el protocolo incluyera una asignación explícita de tiempo en las cargas laborales de jefes de programa y profesores, con la especificación de cuántas horas al semestre debían dedicarse a estas actividades. Asimismo, se esperaba que el protocolo incorporara mecanismos eficientes mediante formatos estandarizados de informes, guías estructuradas de conversación y herramientas tecnológicas que automatizaran tareas administrativas, así como criterios para priorizar qué casos requerían sesiones más extensas frente a formatos más breves.

El código RESISTENCIAS requería que el protocolo incorporara estrategias específicas de construcción de confianza. Entre ellas se destacaron la especificación clara de cómo se utilizarían los resultados (con distinción entre uso formativo y sumativo), la conexión explícita con recursos de apoyo disponibles (capacitaciones, acompañamiento pedagógico, recursos tecnológicos), la contemplación de una fase piloto donde los profesores experimentarían el proceso sin consecuencias sumativas. También se requirieron estrategias de comunicación institucional que enfatizaran el propósito de desarrollo profesional con ejemplos concretos de mejoras generadas.

El código RIGOR_METODOLÓGICO demandó que el protocolo estableciera mecanismos de triangulación. Las decisiones significativas deberían basarse en la convergencia de múltiples fuentes: evaluaciones estudiantiles, evaluación por pares, autoevaluación reflexiva, análisis de materiales didácticos. Asimismo, se requerían criterios claros sobre cómo ponderar diferentes fuentes, en el entendido de que algunas son más apropiadas para evaluar ciertos aspectos. Además, tendría que incorporar mecanismos para contextualizar resultados a partir de variables como nivel del curso, modalidad, tamaño de grupo y perfil estudiantil.

El código CLARIDAD_COMPRENSIÓN requirió que el protocolo proveyera herramientas específicas de interpretación. Estas incluían documentos guía que explicaran cómo leer cada sección del informe con ejemplos concretos, el establecimiento y comunicación de *benchmarks* que permitieran contextualizar el desempeño (promedios institucionales, por modalidad, por área disciplinar), formatos de informes que incluyeran narrativas integradoras de datos cuantitativos y cualitativos y ejemplos de casos que ilustraran cómo interpretar diferentes configuraciones de resultados.

Los hallazgos indicaron que el protocolo debía ser diseñado con plena conciencia de las barreras existentes e incorporar estrategias específicas para mitigarlas: asignación formal de tiempo y optimización de procesos, construcción de confianza mediante transparencia y vinculación con apoyos, uso de múltiples fuentes de evidencia y contextualización, y provisión de herramientas de interpretación comprensibles. El protocolo no debía asumir condiciones ideales, sino diseñarse para ser viable en el contexto real con sus restricciones y resistencias.

6.4.3 Dimensión 4. Criterios de decisión e implementación basados en la participación estudiantil

La Dimensión 4 analizó cómo los factores relacionados con la participación estudiantil generaban criterios que informaban el protocolo. Esta dimensión se desarrolla en dos subsecciones correspondientes a sus dos funciones complementarias: primero, en esta sección (6.4.3), se examinan los criterios de decisión para el diseño del protocolo (OE2); posteriormente, en la sección 6.5.1, se analizan los criterios de priorización para la implementación (OE3). En esta primera faceta (OE2), la dimensión respondió a la pregunta: ¿qué criterios debe establecer el protocolo para utilizar apropiadamente las percepciones estudiantiles en la toma de decisiones sobre evaluación docente? Se buscó definir criterios claros que equilibraran el uso sumativo con el uso formativo, de manera justa, transparente y alineada con los objetivos institucionales de calidad

Figura 14. Hallazgos clave - Dimensión 4: criterios para la toma de decisiones en el diseño del protocolo

Código clave (D4)	Enraizamiento	Hallazgo descriptivo	Cita de respaldo / documento clave
PERCEPCIÓN_ESTUDIANTES	Medio (59 citas)	El protocolo debe establecer criterios para triangular las evaluaciones estudiantiles con otras fuentes de evidencia antes de tomar decisiones significativas, reconociendo tanto su valor como sus limitaciones.	"Las evaluaciones de estudiantes son importantes, pero no pueden ser la única fuente para decidir sobre la continuidad de un profesor" (Entrevista 5_Jefe_Programa).
PE_CALIDAD	Bajo (11 citas)	El protocolo debe definir estándares de calidad claros mediante benchmarks cuantitativos y criterios cualitativos que sirvan como referencia para la toma de decisiones, evitando interpretaciones arbitrarias.	"Necesitamos saber qué número o qué tipo de comentarios indican que hay un problema real que requiere acción" (Entrevista 1_Jefe_Programa).
PE_IMPACTO	Bajo (33 citas)	Las decisiones deben considerar no solo el resultado puntual de una evaluación, sino el análisis de tendencias temporales y el contexto particular de cada docente y curso.	"Un mal resultado en un semestre puede ser atípico; deberíamos mirar la tendencia en varios períodos antes de tomar decisiones importantes" (Entrevista 2_Jefe_Programa).
PE_MOTIVACIÓN	Medio (53 citas)	El protocolo debe establecer criterios que consideren el esfuerzo y la disposición del profesor(a) para mejorar, no solo los	"Debería haber reconocimiento para los profesores que muestran mejora significativa o que buscan activamente

Código clave (D4)	Enraizamiento	Hallazgo descriptivo	Cita de respaldo / documento clave
		resultados actuales, incentivando la participación en procesos de desarrollo.	capacitarse" (Transcripción grupo focal).

Fuente: elaboración propia

El código PERCEPCIÓN_ESTUDIANTES señaló que el protocolo debía establecer criterios claros para el uso apropiado de las evaluaciones estudiantiles. Se especificó que las decisiones significativas (especialmente aquellas con consecuencias sumativas) no podían basarse exclusivamente en dichas evaluaciones, sino que debían triangularse con otras fuentes. El protocolo debía incluir criterios para identificar cuándo pueden estar sesgadas por factores no pedagógicos y cómo ponderar las evaluaciones en diferentes contextos, especialmente en modalidades híbrida o virtual donde las tasas de respuesta tendían a ser más bajas.

El código PE_CALIDAD indicó que el protocolo debía proporcionar criterios claros mediante rangos de referencia para resultados cuantitativos que consideraran el contexto institucional, la especificación de qué patrones en comentarios cualitativos constituían señales de alerta, y la comunicación transparente de estos estándares tanto a profesores como a directivos, de manera que las expectativas fueran claras y las decisiones no se percibieran como arbitrarias.

El código PE_IMPACTO sugirió que el protocolo debía establecer criterios para analizar los resultados en su contexto temporal y situacional. Se requería que las decisiones importantes consideraran el desempeño evaluativo a través de múltiples períodos, con el fin de identificar tendencias. También se debían incluir criterios para contextualizar resultados ante factores como el primer semestre en la institución o circunstancias extraordinarias, y establecer que, cuando se implementaban planes de mejora, las decisiones subsecuentes debían considerar si hubo aplicación de cambios y cuál fue su impacto.

El código PE_MOTIVACIÓN sugirió que el protocolo debía incorporar criterios que reconocieran el esfuerzo y disposición de mejora. Se esperaba el establecimiento de mecanismos para reconocer a los profesores que demostraban mejora significativa, la inclusión de criterios que consideraran la participación en desarrollo profesional o la búsqueda voluntaria de retroalimentación de pares, y la definición de criterios para asignar recursos de apoyo priorizando a profesores que demuestran motivación para mejorar.

El protocolo debía establecer criterios explícitos y transparentes que reconocieran la necesidad de triangular múltiples fuentes de evidencia, definir estándares claros de calidad, considerar tendencias temporales y contextos particulares, y valorar el esfuerzo de mejora de los profesores. Estos criterios resultaban fundamentales para que el protocolo fuera percibido como justo y para garantizar la legitimidad del sistema.

6.4.4 Dimensión 5. Análisis e interpretación de los datos

En respuesta a las carencias identificadas en el diagnóstico (sección 6.3.3), el protocolo debía proponer metodologías estructuradas para el análisis e interpretación de los datos evaluativos. Esta sección presenta las expectativas de los actores sobre cómo el protocolo debía facilitar el tránsito desde datos brutos hacia planes de mejora accionables.

Figura 15. Hallazgos clave - Dimensión 5: metodología propuesta de análisis

Código clave (D5)	Enraizamiento	Hallazgo descriptivo	Cita de respaldo / documento clave
GUIAS	Bajo (36 citas)	El protocolo debe incluir guías estructuradas de interpretación de datos cuantitativos, análisis de comentarios cualitativos, y facilitación de diálogos reflexivos.	"Necesitamos documentos guía que nos muestren paso a paso cómo analizar estos resultados" (Entrevista 7_Jefe_Programa).
ESTRATEGIAS	Medio (99 citas)	El protocolo debe proponer metodologías para identificar prioridades de mejora basadas en evidencia y formular estrategias específicas vinculadas a recursos institucionales disponibles.	"El protocolo debe ayudarnos a pasar de los datos a acciones concretas, no quedarnos solo en el diagnóstico" (Entrevista 5_Jefe_Programa).
PLANES_DE_MEJORA	Bajo (16 citas)	El protocolo debe incluir plantillas estructuradas para planes de mejora con objetivos SMART, acciones específicas, recursos necesarios, plazos, y mecanismos de seguimiento.	"Deberíamos tener un formato estándar para los planes de mejora que facilite su seguimiento" (Transcripción grupo focal).
RETROALIMENTACIÓN	Bajo (11 citas)	El protocolo debe proponer metodologías para sesiones de retroalimentación dialógica entre jefes de programa y profesores, basadas en la construcción colaborativa de sentido sobre los resultados.	"La retroalimentación debe ser una conversación donde ambos construimos entendimiento, no solo entregar un informe" (Entrevista 4_Jefe_Programa).
CAPACITACIÓN_FORMATACIÓN	Medio (92 citas)	El protocolo debe incluir un plan de capacitación para desarrollar capacidades analíticas en jefes de programa y profesores, cubriendo análisis de datos cuantitativos y cualitativos.	"Todos necesitamos capacitarnos en cómo leer estos datos, no es algo que sepamos hacer naturalmente" (Entrevista 6_Jefe_Programa).

Fuente: elaboración propia

El código GUÍAS, aunque con un enraizamiento bajo en esta dimensión (36 citas), emergió con alta relevancia cuando los participantes describieron los elementos metodológicos que el protocolo debía incluir. Su importancia no radicaba en su frecuencia cuantitativa, sino en la especificidad y recurrencia de la demanda en contexto clave (entrevistas con jefes de programa y grupo focal con expertos), donde se solicitaron explícitamente tres tipos de guías: guías de interpretación de datos cuantitativos que ayudaran a contextualizar promedios, interpretar variabilidad, comparar resultados con benchmarks e identificar fortalezas y áreas de mejora; guías de análisis de comentarios cualitativos con metodologías paso a paso para identificar patrones, distinguir retroalimentación constructiva y triangular con datos cuantitativos; y guías de facilitación de diálogos que proveyeran estructuras para conversaciones de retroalimentación con agendas sugeridas, preguntas guía y técnicas para manejar resistencias.

El código ESTRATEGIAS vinculó el análisis de resultados con la formulación de acciones concretas. Se propusieron metodologías para identificar prioridades de mejora que consideraran la magnitud del problema, la frecuencia de mención, impacto potencial en el aprendizaje y viabilidad de cambio. También se contemplaron catálogos de estrategias de mejora vinculadas a problemas comunes, la conexión explícita con recursos de apoyo institucionales y metodologías para traducir estrategias en metas SMART monitoreables en ciclos subsecuentes.

El código PLANES_DE_MEJORA indicó que el protocolo debía incluir plantillas estandarizadas con secciones para área de mejora identificada, el objetivo específico, acciones concretas con responsables y plazos, recursos necesarios, indicadores de éxito y los mecanismos de seguimiento; ejemplos de planes bien formulados como modelos referenciales; y el establecimiento de cómo se daría seguimiento en ciclos evaluativos subsecuentes.

El código RETROALIMENTACIÓN enfatizó que el protocolo debía proponer estructuras de diálogo que promovieran participación del profesor, con momentos para compartir su propia interpretación, reflexionar sobre factores contextuales, construir hipótesis colaborativamente y negociar estrategias de forma conjunta. También se requerían técnicas de facilitación (como uso de preguntas abiertas, escucha activa y manejo de reacciones defensivas) y formatos breves para documentar acuerdos alcanzados asegurando trazabilidad sin carga administrativa excesiva.

El código CAPACITACIÓN_FORMACIÓN reconoció que las metodologías propuestas requerían desarrollo de capacidades mediante un plan de capacitación formal que cubriera el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, la facilitación de conversaciones y formulación de planes de mejora. Se contemplaron múltiples formatos, entre ellos, talleres presenciales, recursos en línea, comunidades de práctica y acompañamiento individual, así como el reconocimiento de que el desarrollo de capacidades era un proceso continuo que exigía mecanismos de actualización periódica.

El protocolo debía incluir herramientas metodológicas concretas que facilitaran el análisis interpretativo de los resultados de la evaluación y su traducción en acciones de mejora: guías

estructuradas, marcos para identificación de prioridades, plantillas estandarizadas, metodologías para sesiones dialógicas y un plan robusto de capacitación. Esta dimensión metodológica resultaba fundamental para que el protocolo respondiera de manera efectiva a las carencias identificadas y transformara los datos evaluativos en oportunidades genuinas de desarrollo profesional docente.

6.5 Plan de implementación del protocolo (OE3)

Este objetivo específico buscó definir los elementos del plan de implementación que aseguraran la adopción efectiva del protocolo en el contexto institucional de EAFIT. Para responder a este objetivo, se analizaron dos dimensiones complementarias: participación de los estudiantes (D4) y calidad educativa y mejora continua (D6).

6.5.1 Dimensión 4. Criterios de decisión e implementación basados en la participación estudiantil

En esta segunda faceta de la Dimensión 4 (continuación de 6.4.3), el análisis respondió a la pregunta: ¿cómo deben priorizarse las estrategias de implementación del protocolo considerando los factores de participación estudiantil? La puesta en marcha del protocolo requería decisiones estratégicas sobre secuencia, alcance y prioridades. Mientras que la sección anterior (6.4.3) examinó cómo usar las percepciones estudiantiles en decisiones de diseño, esta sección examina cómo los factores de motivación y tasas de participación estudiantil debían orientar la priorización de la implementación para maximizar las probabilidades de éxito.

Figura 16. Hallazgos clave - Dimensión 4: criterios de priorización para la implementación

Código clave (D4)	Enraizamiento	Hallazgo descriptivo	Cita de respaldo / documento clave
PE_MOTIVACIÓN	Medio (53 citas)	La implementación debe priorizar estrategias para aumentar la motivación de estudiantes y profesores a participar genuinamente, incluyendo transparencia sobre el uso de resultados y evidencias de cambios implementados basados en retroalimentación previa.	"Si los profesores ven que su participación en el proceso realmente genera cambios positivos, se motivarán más" (Transcripción grupo focal).
PE_TASAS	Bajo (5 citas)	El plan de implementación debe establecer metas realistas de participación y monitorear tasas de respuesta como indicadores tempranos de la efectividad del protocolo, priorizando estrategias para mejorar participación en contextos donde tradicionalmente es baja.	"En modalidad virtual necesitamos trabajar más para lograr que los estudiantes completen las evaluaciones con calidad" (Entrevista 3_Jefe_Programa).

Código clave (D4)	Enraizamiento	Hallazgo descriptivo	Cita de respaldo / documento clave
PE_IMPACTO	Bajo (33 citas)	La implementación debe priorizarse en contextos donde el impacto potencial sea mayor, como programas con desafíos de calidad identificados o cursos con alta matrícula, para demostrar valor del protocolo y generar apoyo institucional.	"Deberíamos empezar donde más se necesita y donde los cambios serán más visibles" (Entrevista 5_Jefe_Programa).
PE_CALIDAD	Bajo (11 citas)	La implementación debe establecer estándares mínimos de calidad de los datos evaluativos para que sean considerados válidos, priorizando mejoras en la calidad del proceso evaluativo antes de expandir el protocolo a toda la institución.	"De nada sirve implementar el protocolo si los datos base no son confiables" (Recomendaciones para la Construcción de un Protocolo...).

Fuente: elaboración propia

El código PE_MOTIVACIÓN sugirió que la implementación debía incorporar estrategias para aumentar la motivación. Entre ellas se destacaron una campaña de comunicación institucional que explicara el propósito formativo del protocolo y sus beneficios con ejemplos concretos, la construcción de confianza mediante transparencia sobre el uso de resultados, la visibilización de cambios implementados basados en retroalimentación estudiantil, y mecanismos de reconocimiento institucional para los profesores que participaran activamente y demostraran compromiso con la mejora continua.

El código PE_TASAS señaló que el plan debía establecer metas escalonadas de participación, en el entendido de que alcanzar tasas óptimas podía requerir varios ciclos y de que estas debían diferenciarse por modalidad. Asimismo, se esperaba que el plan implementara estrategias probadas, como la reducción de la extensión de encuestas, la aplicación en momentos estratégicos e incentivos no coercitivos. También, debía monitorear las tasas como indicador temprano de efectividad y considerar el inicio de la implementación en contextos donde las tasas son históricamente más altas.

El código PE_IMPACTO sugirió que el plan debía priorizar la implementación inicial en programas con reconocidos desafíos de calidad, cursos con alta matrícula, modalidades donde el proceso actual es débil o programas en acreditación- Asimismo, se esperaba que propusiera una fase piloto en contextos con condiciones favorables, que incluyera mecanismos para documentar y visibilizar el impacto mediante la generación de evidencias y que planteara una expansión gradual que incorporara aprendizajes de fases iniciales.

El código PE_CALIDAD reconoció que la implementación requería datos evaluativos de calidad suficiente. Esto implicaba una fase diagnóstica que evaluara la calidad actual, la priorización de mejoras al sistema evaluativo antes o paralelamente al protocolo, y el establecimiento de estándares mínimos de calidad de datos para que un curso fuera incluido en el protocolo completo.

El plan de implementación debía establecer criterios claros de priorización que consideraran la construcción de motivación y confianza, metas realistas de participación con estrategias para mejorar tasas de respuesta, priorización de contextos de alto impacto potencial y aseguramiento de calidad de los datos evaluativos base. Este enfoque estratégico maximizaría las probabilidades de éxito y generaría condiciones para una expansión gradual y sostenible.

6.5.2 Dimensión 6. Calidad educativa y mejora continua

La implementación efectiva del protocolo requería condiciones institucionales específicas en términos de recursos, cultura organizacional, y alineación estratégica. Esta sección presenta las expectativas de los actores sobre qué debía proveer la institución para que la implementación fuera exitosa.

Figura 17. Hallazgos clave - Dimensión 6: contexto institucional y condiciones para la implementación

Código clave (D6)	Enraizamiento	Hallazgo descriptivo	Cita de respaldo / documento clave
DESARROLLO_DO CENTE	Medio (51 citas)	La implementación debe estar articulada con el sistema institucional de desarrollo profesional docente, asegurando que resultados evaluativos se traduzcan en oportunidades concretas de formación y acompañamiento con recursos asignados.	"El protocolo solo funcionará si está conectado con ofertas reales de capacitación y apoyo para los profesores" (Entrevista 6_Jefe_Programa).
MEJORA_CALIDA D	Alto (105 citas)	La institución debe posicionar el protocolo como instrumento estratégico de aseguramiento de calidad educativa, integrándolo en sistemas de acreditación y mejoramiento continuo, no como requisito burocrático adicional.	"Este protocolo debe ser parte de nuestra estrategia institucional de calidad, no un documento más" (Protocolo de evaluación integral a profesores 2025).
RECURSOS	Bajo (5 citas)	La implementación requiere asignación explícita de recursos: tiempo en cargas laborales, personal de apoyo para	"Sin recursos reales, el protocolo será solo buenas intenciones" (Transcripción grupo focal).

Código clave (D6)	Enraizamiento	Hallazgo descriptivo	Cita de respaldo / documento clave
		análisis de datos, tecnología para gestión de información, y presupuesto para capacitación.	
EFFECTIVIDAD	Bajo (5 citas)	El plan debe incluir indicadores para monitorear efectividad del protocolo y mecanismos para realizar ajustes basados en experiencia, estableciendo cultura de mejora continua del mismo protocolo.	"Necesitamos saber si el protocolo realmente está mejorando la calidad de la enseñanza, y estar dispuestos a ajustarlo" (Entrevista 2_Jefe_Programa).

Fuente: elaboración propia

El código DESARROLLO_DOCENTE estableció una conexión esencial al requerir que la institución articulara explícitamente el protocolo con el sistema de desarrollo docente, con rutas claras desde la identificación de necesidades hasta oportunidades de formación. También se requería que se asignara presupuesto específico para desarrollo profesional, que abarcara capacitación formal, acompañamiento individualizado, recursos tecnológicos y tiempo para participar en actividades de formación. Asimismo, se esperaba que se ofrecieran múltiples modalidades de apoyo acordes con las diferentes necesidades (talleres grupales, asesoría individualizada, comunidades de práctica, recursos en línea) y que se establecieran mecanismos para monitorear la correspondencia entre necesidades identificadas y la oferta disponible.

El código MEJORA_CALIDAD posicionó el protocolo dentro de la visión estratégica institucional al requerir que la institución lo ubicara de forma explícita como instrumento central para los objetivos de excelencia académica y lo vinculara con los planes de desarrollo y los procesos de acreditación. También se requería que se incluyera comunicación desde las más altas instancias directivas sobre su importancia para la visión institucional, que se integrara con otros componentes del sistema de aseguramiento de calidad para crear un ecosistema coherente y que se propusieran mecanismos para documentar cómo contribuía a la mejora de la calidad educativa.

El código RECURSOS reflejó la necesidad de respaldo material concreto. Este se manifestaba mediante la asignación explícita de tiempo en cargas laborales, con la especificación de cuántas horas al semestre debían dedicarse a actividades del protocolo. También se requería personal especializado de apoyo (analistas de datos, diseñadores instruccionales, coordinadores), inversión en plataformas tecnológicas que facilitarían la gestión eficiente, presupuesto específico y recurrente para capacitación, y la propuesta de un modelo de financiamiento sostenible integrado en el presupuesto regular.

El código EFFECTIVIDAD señaló la necesidad de monitoreo y ajuste del protocolo mediante indicadores específicos de proceso, resultados inmediatos e impacto; mecanismos

formales para recoger retroalimentación de usuarios sobre utilidad, claridad y viabilidad; ciclos periódicos de revisión donde se analizaran indicadores y se implementaran ajustes; y la promoción de una cultura organizacional donde la mejora continua se aplicara también al protocolo mismo.

La implementación del protocolo requería que un compromiso institucional que iba mucho más allá de la aprobación formal y que se materializaba en la articulación con el sistema de desarrollo docente, el posicionamiento como instrumento estratégico de calidad educativa, la asignación de recursos concretos y sostenibles, y el establecimiento de mecanismos robustos de monitoreo y mejora continua. Sin estas condiciones institucionales, incluso el protocolo mejor diseñado enfrentaría obstáculos considerables para su adopción efectiva y sostenible.

6.6 Dimensiones transversales. Criterios de decisión e implementación basados en la participación estudiantil (D4) y calidad educativa (D6)

Las dimensiones D4 y D6, aunque con menor densidad individual, funcionaron como ejes transversales que permearon el resto de las categorías. D4 aportó criterios basados en la participación estudiantil que informaron tanto el diseño del protocolo (OE2) como la priorización de su implementación (OE3), mientras D6 conectó la evaluación docente con los objetivos estratégicos institucionales de calidad educativa. La Dimensión 4 fue desarrollada en las secciones 6.4.3 y 6.5.1, donde se presentaron sus dos facetas complementarias: criterios de decisión para el diseño (OE2) y criterios de priorización para la implementación (OE3). Su carácter transversal también se manifestó en su contribución al OE1, al identificar limitaciones actuales en la participación estudiantil que debían ser comprendidas antes de diseñar soluciones. Esta subsección sintetiza los hallazgos clave de ambas facetas de D4 y su conexión con los tres objetivos específicos.

Figura 18. Hallazgos clave - Dimensiones transversales

Dimensión	Código clave	Enraizamiento	Hallazgo descriptivo	Vínculo con objetivos específicos
D4: Criterios de decisión e implementación basados en la participación estudiantil	PERCEPCIÓN_E STUDIANTES	Medio (59 citas)	El rol del estudiante como evaluador, aunque fundamental, debe ser reevaluado para mitigar sesgos y aumentar la motivación para participar en evaluaciones de modalidades virtuales.	OE1: Comprensión del rol actual de estudiantes en el proceso. OE2: Consideración de limitaciones al diseñar criterios. OE3: Estrategias de implementación para mejorar participación.
D4: Criterios de decisión e implementación basados en la participación estudiantil	MOTIVACIÓN PARTICIPACIÓN	Medio (53 citas)	Los estudiantes deben comprender el propósito y el uso de sus evaluaciones para incrementar su participación	OE1: Identificación de barreras de participación actual. OE2: Diseño de mecanismos de transparencia. OE3:

Dimensión	Código clave	Enraizamiento	Hallazgo descriptivo	Vínculo con objetivos específicos
			consciente y reflexiva.	Comunicación de impacto para motivar participación.
D6: Calidad y mejora continua	DESARROLLO_DOCENTE	Medio (51 citas)	La mejora de la calidad educativa se vincula directamente a la asignación de recursos para el desarrollo profesional docente continuo.	OE1: Carencias actuales de desarrollo. OE2: Vinculación del protocolo con recursos. OE3: Asignación de recursos en implementación.
D6: Calidad y mejora continua	MEJORA_CALIDAD	Alto (105 citas)	El protocolo debe concebirse como un instrumento de aseguramiento de la calidad que va más allá del cumplimiento normativo para impulsar genuina mejora educativa.	OE1: Comprender uso actual para calidad. OE2: Alinear diseño con objetivos de calidad. OE3: Integrar protocolo en sistemas de calidad.

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la Dimensión 4. Criterios de decisión e implementación basados en la participación estudiantil, el código PERCEPCIÓN_ESTUDIANTES reflejó una preocupación transversal sobre la validez y confiabilidad de las evaluaciones estudiantiles como fuente de información sobre el desempeño docente. Los participantes reconocieron que las percepciones estudiantiles son valiosas y legítimas, pero también señalaron que pueden estar influenciadas por factores ajenos a la calidad pedagógica real (dificultad del curso, características demográficas del profesor(a), momento en el semestre cuando se aplica la evaluación, entre otros).

En relación con OE1, este aspecto permitió comprender las limitaciones del proceso actual de evaluación y las percepciones de los actores sobre la confiabilidad de los datos. Con respecto al OE2, este código fundamentó la necesidad de que el protocolo estableciera criterios de triangulación de fuentes y contextualización de resultados, al reconocer de forma explícita tanto el valor como las limitaciones de las evaluaciones estudiantiles. En relación con OE3, este aspecto señaló la necesidad de que el plan de implementación incluyera estrategias para mejorar la calidad de las evaluaciones estudiantiles (mediante diseño de mejores instrumentos, capacitación de estudiantes sobre cómo evaluar constructivamente y momentos más apropiados de aplicación).

El código MOTIVACIÓN_PARTICIPACIÓN abordó un desafío práctico y transversal: en modalidades virtuales e híbridas, las tasas de participación estudiantil en evaluaciones docentes tendían a ser más bajas que en modalidad presencial, y los estudiantes frecuentemente completan las evaluaciones de manera apresurada sin reflexión genuina.

En relación con OE1, este código identificó una barrera del proceso actual que afectaba la representatividad de los datos. Con respecto a OE2, fundamentó la necesidad de que el protocolo incluyera mecanismos de transparencia sobre el uso de resultados evaluativos, de modo que se mostrara a los estudiantes cómo su retroalimentación generaba cambios concretos en los cursos. Respecto del OE3, este código resultó ser central para el plan de implementación, que debía incluir estrategias específicas para aumentar la participación estudiantil y la calidad de sus respuestas, como campañas de comunicación sobre el impacto de las evaluaciones, la simplificación de instrumentos e incentivos apropiados para la participación reflexiva.

Por otro lado, en lo referente a la Dimensión 6: Calidad Educativa y Mejora Continua, el código DESARROLLO_DOCENTE estableció una conexión esencial y transversal: los resultados de la evaluación docente solo se traducirían en mejora de la calidad educativa si estaban vinculados a oportunidades reales de desarrollo profesional.

En relación con OE1, este código permitió identificar las carencias actuales en la vinculación entre evaluación y desarrollo docente. Con respecto al OE2, resultó fundamental para el diseño del protocolo, que debía establecer explícitamente cómo los resultados evaluativos se conectaban con los recursos institucionales de apoyo (capacitaciones específicas, acompañamiento pedagógico individualizado, comunidades de práctica, recursos tecnológicos). Respecto al OE3, este código fue central para las condiciones institucionales de implementación, ya que señaló que el protocolo requería presupuesto dedicado para desarrollo docente, personal especializado en acompañamiento pedagógico, y articulación formal con la oferta institucional de formación profesoral.

El código MEJORA_CALIDAD posicionó el protocolo dentro de una visión estratégica más amplia y transversal. Los documentos institucionales analizados, particularmente el *protocolo de evaluación integral a profesores 2025*, enmarcaron la evaluación docente no como un fin en sí mismo sino como un medio para el aseguramiento de la calidad educativa.

En relación con el OE1, este código permitió comprender cómo el proceso actual contribuía (o no) a los objetivos institucionales de calidad. Con respecto al OE2, fundamentó que el protocolo propuesto debía diseñarse explícitamente para servir a objetivos de mejora de calidad educativa, no solo para cumplir requisitos normativos. Respecto al OE3, este código señaló que el plan de implementación debía integrar el protocolo en los sistemas institucionales de acreditación, autoevaluación de programas, y seguimiento de indicadores de calidad, al demostrar cómo el protocolo contribuía al cumplimiento de la misión institucional de excelencia educativa.

En síntesis, las dimensiones transversales (D4 y D6) pusieron de manifiesto que el protocolo de devolución y retroalimentación no operaba en un vacío, sino que estaba inserto en un ecosistema más amplio que incluía la participación estudiantil como fuente de información, el desarrollo profesional docente como mecanismo de mejora, y los objetivos estratégicos institucionales de calidad educativa como propósito último. Estas dimensiones atravesaron los tres

objetivos específicos y conectaron el diagnóstico del proceso actual (OE1) con el diseño del protocolo propuesto (OE2) y con las condiciones necesarias para su implementación efectiva (OE3).

El análisis descriptivo presentado en este capítulo, organizado según los tres objetivos específicos de la investigación, reveló hallazgos clave que fundamentaron el diseño del protocolo propuesto:

- En respuesta al OE1 (definición de actividades relacionadas con la devolución y retroalimentación), el análisis reveló una tensión fundamental en el sistema actual. Mientras que los resultados de la evaluación docente se utilizaban efectivamente para propósitos sumativos y toma de decisiones administrativas (D1: TOMA_DECISIONES), su potencial formativo estaba significativamente limitado por barreras estructurales, como la falta de tiempo y resistencias docentes fundadas en experiencias previas (D3: FALTA_DE_TIEMPO, RESISTENCIAS), y por carencias en las capacidades analíticas de los actores para interpretar resultados y traducirlos en estrategias de mejora (D5: INTERPRETACIÓN_RESULTADOS, DISCUSIÓN). El diagnóstico identificó, además, tardanza en la entrega de resultados, unidireccionalidad de la comunicación, ausencia de guías interpretativas y falta de seguimiento sistemático (D1: RETROALIMENTACIÓN, INFORMES, SEGUIMIENTO), lo que evidenció la necesidad de un protocolo estructurado que transformara la evaluación en una herramienta genuina de mejora.
- En respuesta al OE2 (Diseño del protocolo estándar), los hallazgos indicaron que el protocolo debía caracterizarse por elementos que garantizaran su viabilidad operativa, como la implementación gradual con acompañamiento institucional (D2: ADOPCIÓN_IMPLEMENTACIÓN), plazos oportunos (D2: PLAZOS), garantías de confidencialidad (D2: CONFIDENCIALIDAD), y compromiso visible de la alta dirección (D2: COMPROMISO). El diseño debía anticipar y mitigar los obstáculos identificados mediante estrategias específicas como la asignación formal de tiempo y optimización de procesos (D3: FALTA_DE_TIEMPO), construcción de confianza y vinculación con recursos de apoyo (D3: RESISTENCIAS), triangulación de múltiples fuentes de evidencia (D3: RIGOR_METODOLÓGICO), y provisión de herramientas interpretativas comprensibles (D3: CLARIDAD_COMPRENSIÓN). Además, debía incorporar criterios explícitos para la toma de decisiones que equilibraron los usos sumativos y formativos basados en la participación estudiantil (D4: PERCEPCIÓN_ESTUDIANTES, PE_CALIDAD, PE_IMPACTO, PE_MOTIVACIÓN), y proponer metodologías estructuradas de análisis que incluyeran guías de interpretación, marcos para la identificación de prioridades, plantillas para planes de mejora, metodologías para sesiones de retroalimentación dialógica, y capacitación para desarrollar capacidades analíticas (D5: GUÍAS, ESTRATEGIAS, PLANES_DE_MEJORA, RETROALIMENTACIÓN, CAPACITACIÓN_FORMACIÓN).
- En respuesta al OE3 (Plan de implementación), el análisis señaló que la viabilidad del protocolo dependería de decisiones estratégicas de priorización que consideraran la

construcción de motivación y confianza, el establecimiento de metas realistas de participación, la priorización de contextos de alto impacto potencial, y la verificación de calidad de los datos evaluativos base (D4: PE_MOTIVACIÓN, PE_TASAS, PE_IMPACTO, PE_CALIDAD). Fundamentalmente, la implementación requería condiciones institucionales que incluyeran la articulación del protocolo con el sistema de desarrollo docente (D6: DESARROLLO_DOCENTE), su posicionamiento como instrumento estratégico de aseguramiento de calidad (D6: MEJORA_CALIDAD), la asignación de recursos concretos y sostenibles (D6: RECURSOS), y el establecimiento de indicadores y mecanismos de monitoreo para la mejora continua del protocolo mismo (D6: EFECTIVIDAD).

- Las dimensiones transversales de participación estudiantil (D4, en sus dos facetas complementarias) y calidad educativa (D6) atravesaron los tres objetivos específicos, recordando que el protocolo operaba dentro de un ecosistema más amplio, donde la calidad de las evaluaciones estudiantiles, la motivación de los actores, la vinculación con oportunidades de desarrollo profesional, y la alineación con objetivos estratégicos institucionales eran factores determinantes del éxito del sistema completo.

Estos hallazgos descriptivos, firmemente anclados en las voces de los actores institucionales y en los documentos normativos analizados, constituyen la base empírica sobre la cual se construyó el protocolo propuesto. Dichos hallazgos se analizan en profundidad en el siguiente capítulo, donde se contrastan con el marco teórico- conceptual en la sección de resultados e interpretación.

7. Resultados e interpretación

Este capítulo trasciende la descripción de los hallazgos empíricos presentados en el capítulo anterior para establecer una interpretación analítica profunda de los datos, al contrastarlos de manera rigurosa con el marco teórico-conceptual desarrollado en el Capítulo 4. Mientras que el capítulo anterior respondió a la pregunta ¿qué encontramos?, este capítulo aborda los interrogantes ¿qué significan estos hallazgos?, ¿cómo dialogan con la literatura especializada? y ¿qué implicaciones tienen para el diseño del protocolo propuesto?

El análisis se estructura en torno a cuatro ejes interpretativos que emergieron de la triangulación entre los datos empíricos y el marco conceptual: (1) la tensión estructural entre las funciones formativa y sumativa de la evaluación docente, (2) la crisis de validez y la necesidad de enfoques integrales de evaluación, (3) el protocolo como dispositivo que garantiza efectividad y oportunidad en la retroalimentación, y (4) el compromiso institucional como condición necesaria para la cultura de mejora continua. Cada sección integra evidencia empírica proveniente de múltiples dimensiones del sistema categorial y establece conexiones explícitas con los referentes teóricos que fundamentan la investigación.

7.1 La tensión formativa frente a la sumativa en el proceso actual: entre el control y el desarrollo

Los resultados de la codificación en la Dimensión 1 (Proceso actual de devolución y retroalimentación)⁸ confirmaron empíricamente una tensión fundamental identificada en la literatura: la evaluación docente opera bajo una dualidad funcional que, en la práctica, se resuelve privilegiando sistemáticamente la función sumativa sobre la formativa. Esta tensión no es meramente conceptual, sino que tiene consecuencias materiales sobre la efectividad del proceso, como se manifestó en los desafíos y obstáculos codificados en la Dimensión 3.

El alto enraizamiento del código TOMA_DECISIONES (D1) corrobora directamente los postulados de Hornstein (2017), Simonson et al. (2022) y Kim et al. (2024) sobre la función dual de la evaluación docente en educación superior. La literatura establece una distinción entre dos funciones: (a) la función formativa, orientada a la mejora de las prácticas pedagógicas y el desarrollo profesional continuo, y (b) la función sumativa, enfocada en decisiones administrativas sobre retención, promoción y recompensas. Los hallazgos de esta investigación confirmaron que ambas funciones coexisten en el contexto institucional, pero se encuentran en desequilibrio crítico.

Las entrevistas con jefes de programa revelaron que los resultados de las evaluaciones docentes son utilizados sistemática y efectivamente como insumo para decisiones de continuidad contractual, asignación de cursos y gestión de la calidad de los programas. Esta función sumativa es valorada positivamente por los directivos académicos, quienes la consideraban un elemento indispensable para el aseguramiento de la calidad educativa. Sin embargo, la hipertrofia de esta función tiene un costo: los profesores percibían la evaluación primordialmente como un mecanismo de rendición de cuentas y potencial sanción, lo cual contaminaba su receptividad hacia la retroalimentación formativa.

Esta percepción no es irracional, sino que está fundada en la experiencia concreta de que los resultados evaluativos tienen consecuencias laborales directas. Como señala Chen y Hoshower (2003), cuando la evaluación influye en decisiones sobre titularidad, promociones y aumentos salariales, los evaluados tienden a adoptar posturas defensivas que interfieren con el uso formativo de los resultados. El hallazgo empírico de esta investigación confirmó que, en el contexto estudiado, la función sumativa no solo predominaba, sino que eclipsaba la función formativa, generando efectos adversos documentados en la Dimensión 3 (Desafíos y Obstáculos).

La brecha entre la función teórica formativa y la práctica predominantemente sumativa se materializó en múltiples manifestaciones problemáticas:

⁸ Este análisis responde al OE1 al caracterizar el proceso actual y sus tensiones, elementos esenciales para definir las actividades del protocolo propuesto.

- **Resistencias docentes y respuestas emocionales negativas**

El código RESISTENCIAS (D3) capturó un fenómeno recurrente en las fuentes primarias: muchos profesores manifestaban oposición o actitudes defensivas hacia el proceso de evaluación y retroalimentación. Esta resistencia, analizada a la luz de la investigación de Mendzheritskaya et al. (2024), puede interpretarse como una respuesta emocional comprensible a la retroalimentación negativa cuando esta es percibida como juicio con consecuencias punitivas más que como oportunidad de desarrollo.

Menzheritskaya et al. (2024) documentaron que la retroalimentación negativa de estudiantes, especialmente la relacionada con resultados de aprendizaje, evoca predominantemente emociones de tristeza y ansiedad en profesores universitarios. Más relevante aún, estos autores encontraron que la manera en que los profesores perciben y manejan la retroalimentación negativa está vinculada al valor percibido de dicha retroalimentación. En el contexto estudiado, cuando los profesores percibían que la evaluación servía primordialmente para decisiones de retención o renovación contractual (función sumativa), el valor formativo de la retroalimentación quedaba subordinado, lo que generaba actitudes de rechazo o minimización de los resultados.

El código RECEPCIÓN (D3), que apareció vinculado a las resistencias en el grupo focal, señaló que la actitud con la que el profesor recibía la retroalimentación determinaba en gran medida su efectividad. Una recepción defensiva ("los estudiantes no saben evaluar", "el curso es intrínsecamente difícil", "hay sesgos en las respuestas") bloqueaba el proceso reflexivo que es esencial para el aprendizaje profesional. Como sugiere Sadler (1989), la retroalimentación en evaluaciones formativas solo es efectiva cuando el receptor tiene la disposición de usarla para corregir errores y desarrollar competencias.

- **Bloqueo de la reflexión y el diálogo**

El código REFLEXIÓN (D5), aunque apareció con enraizamiento medio en los documentos institucionales que prescriben el proceso ideal, tuvo baja presencia en las descripciones del proceso actual. Esto sugirió una brecha entre lo prescrito y lo realizado: mientras que los documentos normativos establecen que la evaluación debe promover la reflexión docente sobre la práctica, en la realidad el predominio de la función sumativa inhibe esta reflexión.

La reflexión crítica sobre la propia práctica docente requiere un espacio psicológico de seguridad donde el profesor pueda reconocer debilidades sin temor a consecuencias punitivas. Cuando este espacio no existía —porque la evaluación está fuertemente asociada con decisiones de contratación—, la reflexión genuina se volvía riesgosa. Los profesores podían optar por estrategias de autoprotección (atribución externa de resultados negativos, cuestionamiento de la validez de las evaluaciones) en lugar de involucrarse en la autoevaluación honesta que Kim et al. (2024) identifican como requisito para la mejora instruccional genuina.

Del mismo modo, el código DIÁLOGO (D1) apareció con frecuencia en las descripciones de lo que faltaba en el proceso actual. Los participantes señalaron la ausencia de espacios estructurados de conversación entre jefes de programa y profesores para discutir los resultados evaluativos. Esta ausencia tenía consecuencias directas sobre la efectividad formativa: Hattie y Timperley (2007) demostraron que la retroalimentación es significativamente más efectiva cuando es bidireccional y permite al receptor clarificar dudas, contextualizar resultados y co-construir planes de mejora. La entrega unidireccional de informes (característica del proceso actual según D1) no cumplía estas condiciones.

Más allá de las resistencias actitudinales, existen barreras estructurales que dificultan el ejercicio de la función formativa:

- **Falta de tiempo para procesos formativos**

El código FALTA_DE_TIEMPO (D3) emergió con enraizamiento muy alto como el obstáculo estructural más crítico identificado por los participantes. Esta barrera operaba en múltiples niveles: los jefes de programa reportaban cargas administrativas que les impedían dedicar tiempo suficiente a sesiones reflexivas individuales de retroalimentación con cada profesor; los profesores, por su parte, especialmente aquellos con contratos de cátedra, tenían disponibilidad limitada para participar en actividades de desarrollo profesional docente.

Esta escasez temporal tenía un efecto perverso: cuando el tiempo escaseaba, el proceso tendía a reducirse a su componente más básico y eficiente —la entrega de un informe—, lo que dejaba de lado los componentes que requieren mayor inversión temporal, pero que son esenciales para la función formativa: el diálogo interpretativo, la reflexión guiada, la construcción colaborativa de planes de mejora, y el seguimiento de la implementación de cambios.

Williams (2024) identifica la oportunidad y la rapidez en la entrega de retroalimentación como factores críticos de efectividad. Sin embargo, la oportunidad no se refiere solo a la velocidad de entrega sino también a la disponibilidad de tiempo para procesar e implementar la retroalimentación. El protocolo propuesto debía, por tanto, no solo acelerar la entrega de informes, sino también crear espacios temporales protegidos (dentro de las cargas laborales de jefes de programa y profesores) para las actividades formativas de retroalimentación.

- **Ausencia de seguimiento sistemático**

El código SEGUIMIENTO (D1) apareció con enraizamiento bajo cuando se describía el proceso actual, pero surgió recurrentemente como necesidad identificada. La ausencia de seguimiento significaba que, una vez entregado el informe de evaluación, no existía un mecanismo institucional que verificara: (a) si el profesor había comprendido los resultados, (b) si había identificado correctamente áreas de mejora, (c) si había implementado cambios en su práctica, (d) si necesitaba apoyo adicional para mejorar, o (e) si los cambios implementados habían sido efectivos.

Esta ausencia convertía la evaluación en un evento puntual en lugar de un proceso continuo, contradecía los principios de mejora continua (Deming, 1996) y reducía la evaluación a su función sumativa (tomar una decisión basada en datos de un momento específico) sin permitir la función formativa (acompañar un proceso de desarrollo a lo largo del tiempo). Como señala Chiavenato (2004), la efectividad de cualquier proceso se mide por su capacidad para alcanzar los objetivos establecidos; si el objetivo es el desarrollo del profesor, la ausencia de seguimiento hacía imposible medir o asegurar la efectividad del proceso.

El análisis integrado de las Dimensiones 1 y 3 reveló que el proceso actual de evaluación docente, si bien funcionaba para propósitos sumativos, había desarrollado una hipertrofia de esta función que limita severamente su efectividad formativa. Esta situación generaba un círculo vicioso: el predominio de la función sumativa alimentaba resistencias por parte del profesor, las cuales justificaban percepciones de que los profesores "no están receptivos" a la retroalimentación, lo cual refuerza el uso sumativo ("si no están dispuestos a mejorar, al menos usemos los datos para decidir a quién contratamos").

Romper este círculo requiere un cambio sistémico que el protocolo propuesto debía facilitar: crear condiciones estructurales (tiempo, recursos, espacios de diálogo) y culturales (confianza, confidencialidad, enfoque en desarrollo) que permitieran que la función formativa recuperara su lugar legítimo sin eliminar la función sumativa. Como sugieren Berk (2013) y Kim et al. (2024), el objetivo no es abandonar el uso sumativo de las evaluaciones sino equilibrarlo con un uso formativo robusto que, paradójicamente, también mejoraría la calidad de las decisiones sumativas al contar con profesores mejor desarrollados.

7.2. El rigor, la validez y la necesidad de un enfoque integral de evaluación

El análisis de las Dimensiones 3, 4 y 5⁹ reveló una crisis de confianza en la calidad metodológica de la información evaluativa, particularmente en lo que concierne a las evaluaciones estudiantiles de la enseñanza (SET). Esta crisis no es exclusiva del contexto estudiado, sino que refleja preocupaciones ampliamente documentadas en la literatura internacional. Más importante aún, esta crisis tenía consecuencias prácticas: cuando los actores desconfiaban de la validez de los datos, la base empírica para la retroalimentación quedaba erosionada.

El código RIGOR_METODOLÓGICO (D3) capturó preocupaciones recurrentes expresadas por los participantes sobre la confiabilidad de las evaluaciones estudiantiles como fuente de información sobre el desempeño profesoral. Estas preocupaciones se manifestaron en cuestionamientos como: ¿pueden los estudiantes evaluar objetivamente aspectos técnicos de la docencia?, ¿están las evaluaciones contaminadas por factores ajenos a la calidad pedagógica?, ¿son comparables las evaluaciones entre cursos de diferente naturaleza y dificultad?

⁹ Este análisis informa el OE2 (diseño del protocolo) al establecer los requisitos metodológicos que debe cumplir el sistema de retroalimentación.

Estos cuestionamientos locales encontraron resonancia directa en la revisión sistemática de Quansah et al. (2024) sobre la validez de las SET en educación superior. Estos autores identificaron múltiples fuentes de error que afectan la credibilidad de las SET, entre los cuales se destacan los siguientes:

- Sesgos relacionados con características del curso: la dificultad percibida del curso, el tamaño de la clase, y la naturaleza de la disciplina pueden influir en las calificaciones estudiantiles independientemente de la calidad pedagógica real del profesor.
- Sesgos relacionados con características del estudiante: las motivaciones, expectativas previas, y características demográficas de los estudiantes pueden introducir variabilidad en las evaluaciones que no refleja diferencias en efectividad docente.
- Sesgos temporales y contextuales: el momento en el ciclo académico cuando se aplica la evaluación, eventos específicos del curso, y factores contextuales (como la transición forzada a virtualidad durante la pandemia) pueden afectar las respuestas.
- Limitaciones inherentes de las SET: los estudiantes son observadores privilegiados de su experiencia de aprendizaje, pero no necesariamente expertos en evaluar la calidad técnica de las metodologías pedagógicas empleadas.

El código SESGOS (D3) apareció vinculado al anterior, lo que evidenció que los participantes no solo cuestionaban en abstracto la validez, sino que identificaban sesgos específicos. Por ejemplo, en el grupo focal se mencionó la percepción de que los estudiantes pueden castigar con bajas calificaciones a profesores exigentes académicamente, o premiar con altas calificaciones a profesores que facilitaban la aprobación, independientemente de la calidad del aprendizaje logrado. Aunque esta percepción requeriría validación empírica sistemática, su sola existencia entre los actores institucionales tiene consecuencias: reducía la credibilidad y aceptabilidad de los resultados evaluativos.

La literatura ofrece perspectivas matizadas sobre estas preocupaciones. Por un lado, investigaciones como la de Nasser y Fresko (2002) confirman que la mayoría de los profesores reconocen que ciertos factores (como la dificultad del curso) afectan las evaluaciones estudiantiles. Por otro lado, estudios como el de Chen y Hoshower (2003) encuentran que, a pesar de estas limitaciones, las SET proporcionan información útil, especialmente en sus componentes cualitativos (comentarios abiertos).

La respuesta tanto teórica como práctica a los cuestionamientos de validez no es abandonar las evaluaciones estudiantiles, sino complementarlas dentro de un marco de evaluación integral. Esta es precisamente la propuesta que Berk (2005, 2013) desarrolla extensamente y que encontró resonancia en los hallazgos de la Dimensión 5.

Berk (2013) argumenta que uno de los "puntos críticos" en la evaluación de la efectividad docente es la dependencia excesiva de las evaluaciones estudiantiles como única fuente de

evidencia. Propone, en su lugar, un enfoque de triangulación que incorpore múltiples fuentes complementarias:

- Evaluaciones por estudiantes (manteniendo su valor, pero reconociendo sus limitaciones)
- Observaciones por pares o supervisores académicos
- Autoevaluación docente estructurada
- Portafolios de enseñanza que documenten prácticas pedagógicas
- Análisis de materiales didácticos y diseños instruccionales
- Indicadores de logro de aprendizaje estudiantil
- Entrevistas con estudiantes (más allá de cuestionarios)

Esta triangulación no solo aumenta la validez al compensar las debilidades de cada fuente individual, sino que también enriquece la comprensión del desempeño docente al proporcionar perspectivas múltiples. Como señala Berk (2005), ninguna fuente individual puede capturar la complejidad multidimensional de la efectividad docente; solo la combinación estratégica de fuentes diversas puede aproximarse a un retrato completo y justo.

Los hallazgos de la Dimensión 5 confirmaron que los actores institucionales demandaban precisamente esta complejización del análisis. El código INTERPRETACIÓN_RESULTADOS (D5), con enraizamiento muy alto, reflejó la necesidad de ir más allá de los datos brutos hacia un análisis que integrara múltiples dimensiones:

- Análisis cuantitativo contextualizado: no bastaba reportar promedios; era necesario contextualizarlos (comparación con promedios de programa, evolución histórica del profesor, *benchmarks* de referencia) y analizar patrones (dispersión de respuestas, diferencias entre competencias evaluadas, correlaciones con características del curso).
- Análisis cualitativo sistemático: los COMENTARIOS (D1) abiertos de los estudiantes eran altamente valorados por los participantes como fuente rica de información específica, pero no se analizaban sistemáticamente. Se requerían metodologías para identificar patrones temáticos, distinguir entre críticas constructivas y quejas sin fundamento y triangular comentarios con datos cuantitativos.
- Integración con autoevaluación docente: los documentos institucionales analizados (particularmente el Plan de Desarrollo Individual) mencionan la autoevaluación docente como componente del sistema, pero los hallazgos sugirieron que esta fuente no se integraba efectivamente con las evaluaciones estudiantiles en el análisis final.

El código GUÍAS (D5) emergió como una necesidad crítica identificada por jefes de programa. Esta necesidad respondía a una carencia real: los actores recibían datos, pero carecían de marcos de referencia para interpretarlos. ¿Qué constituía un resultado "preocupante" *versus* "satisfactorio"? ¿Cómo ponderar la importancia relativa de datos cuantitativos versus cualitativos cuando son contradictorios? ¿Qué patrones específicos debían alertar sobre problemas serios frente a variaciones normales?

Gormally et al. (2014) identificaron precisamente esta brecha en su estudio sobre retroalimentación en educación superior: existen protocolos de observación de aula para investigación, pero faltan herramientas prácticas que ofrezcan retroalimentación estructurada e interpretativa para uso formativo. El protocolo propuesto debía incluir no solo formatos de informes, sino también guías interpretativas que ayudaran a los actores a dar sentido a los datos.

La Dimensión 4 (Participación Estudiantil), desarrollada en sus dos facetas complementarias en las secciones 6.4.3 y 6.5.1, introdujo un matiz adicional que permeaba tanto el diseño como la implementación del protocolo: el rol del estudiante como evaluador era simultáneamente esencial y problemático.

El código PERCEPCIÓN_ESTUDIANTES (D4) reflejó el reconocimiento de que las percepciones estudiantiles eran legítimas y valiosas —los estudiantes son observadores privilegiados de la experiencia de aprendizaje— pero también limitadas —no son expertos en pedagogía ni evaluadores entrenados. Esta dualidad requería un manejo sofisticado: valorar la voz estudiantil sin otorgarle autoridad exclusiva.

El código PE_MOTIVACIÓN (motivación para participar en evaluaciones) señaló un desafío práctico: en modalidades virtuales e híbridas, la participación estudiantil en evaluaciones tendía a ser más baja que en modalidad presencial. Esto introducía un sesgo de respuesta: los estudiantes que sí respondían podían no ser representativos del conjunto. Como señala Tucker (2013) en el análisis del sistema eVALUate de la *University of Western Australia*, aumentar la motivación estudiantil para participar de manera consciente en evaluaciones es crucial para la validez del sistema, y esto se logra mediante transparencia sobre cómo se usan los resultados y demostración de que la retroalimentación conduce a cambios reales.

El análisis integrado de las dimensiones relacionadas con validez y rigor metodológico condujo a una conclusión clara: el protocolo propuesto debía promover la evolución hacia un sistema de evaluación integral que cumpliera las siguientes condiciones:

- Mantenga, pero contextualice las SET: las evaluaciones estudiantiles siguen siendo una fuente valiosa, pero deben interpretarse con conciencia de sus limitaciones y contextualizarse adecuadamente.
- Incorpore triangulación de fuentes: integrar evaluación por pares, autoevaluación estructurada, análisis de materiales didácticos y datos de logro de aprendizaje para compensar las debilidades individuales de cada fuente.
- Desarrollo de capacidades analíticas: proveer capacitación y herramientas (guías interpretativas, marcos de referencia, metodologías de análisis cualitativo) para que los actores puedan extraer conclusiones ejecutables de datos complejos.
- Aumente la transparencia para estudiantes: comunicar a los estudiantes cómo se usan sus evaluaciones y qué cambios resultan de ellas, para incrementar su motivación y la calidad de sus respuestas.

Esta evolución no es meramente técnica sino epistemológica: implicaba reconocer que la evaluación de la efectividad docente es un objeto complejo que requiere múltiples miradas y análisis sofisticados, y alejarse de la ilusión de que un cuestionario estudiantil puede capturar toda la riqueza de la práctica pedagógica.

El análisis integrado evidenció que la implementación exitosa del protocolo propuesto (Objetivo Específico 3) debía diseñarse estratégicamente para mitigar los desafíos identificados y reconstruir la confianza entre todos los actores del sistema de evaluación docente.

La crisis de confianza metodológica requería acciones concretas: capacitación formal a jefes de programa sobre interpretación de datos, desarrollo de guías interpretativas con marcos de referencia claros e implementación gradual mediante programas piloto que generaran evidencia de viabilidad y permitan ajustes continuos. Estas medidas respondían directamente a la demanda explícita de herramientas analíticas identificada en los hallazgos.

Las resistencias docentes debían mitigarse mediante condiciones estructurales y culturales que transformaran la percepción de la evaluación como juicio punitivo hacia su reconocimiento como oportunidad de desarrollo: comunicación estratégica desde el liderazgo institucional que garantizara confidencialidad y enfoque formativo, asignación de tiempo protegido para sesiones de retroalimentación dialógica, y conexión directa entre resultados evaluativos y recursos institucionales de apoyo (talleres, asesorías, comunidades de práctica).

Por último, aunque el protocolo se centraba en profesores y jefes de programa, la implementación debía considerar el rol de los estudiantes para incrementar la validez de los datos y la legitimidad del proceso. Como señala Tucker (2013), la motivación estudiantil aumenta mediante transparencia sobre uso de resultados y demostración de cambios reales. Por tanto, se requería comunicación periódica a estudiantes sobre mejoras generadas por sus evaluaciones, estrategias para incrementar tasas de respuesta en modalidades virtuales e híbridas, y socialización de propósitos formativos de la evaluación.

La implementación efectiva del protocolo constituía así una estrategia integral de gestión del cambio organizacional (Helfrich et al., 2009) que anticipaba resistencias, construía confianza mediante acciones concretas y transformaba gradualmente la cultura institucional hacia la mejora continua basada en evidencia rigurosa.

7.3. El Protocolo como dispositivo de efectividad, oportunidad y diálogo estructurado

La Dimensión 2 (Protocolo de devolución propuesto)¹⁰ concentró la mayor densidad de citas de todo el corpus analizado, lo que evidenció un consenso entre los actores institucionales: solo la formalización estructurada del proceso de devolución y retroalimentación puede resolver las deficiencias identificadas en el sistema vigente. Este hallazgo validó empíricamente la

¹⁰ Esta sección responde directamente al OE2: Diseñar un protocolo estándar, estableciendo los elementos esenciales que debe incluir.

pertinencia de la pregunta de investigación y confirmó que el protocolo no constituía un ejercicio burocrático, sino una necesidad operativa reconocida por los actores clave.

Los códigos centrales de la Dimensión 2 responden directamente a deficiencias específicas identificadas en el proceso vigente:

- **Plazos y oportunidad formativa**

El código PLAZOS (D2) emergió con un enraizamiento alto y de manera consistente en todas las fuentes primarias. Los participantes establecieron una relación causal directa entre la oportunidad de la retroalimentación y su utilidad formativa: cuando los resultados evaluativos llegan demasiado tarde (semanas o meses después de finalizado el curso), el momento pedagógico se había perdido y la retroalimentación disminuía su relevancia práctica.

Esta insistencia empírica en la oportunidad confirmó uno de los principios fundamentales de la retroalimentación efectiva identificados por Williams (2024): la rapidez en la entrega. Sin embargo, Williams también distinguió entre dos tipos de oportunidad:

- Oportunidad inmediata: la retroalimentación debe llegar lo suficientemente cerca del evento evaluado para que el contexto sea aún relevante y memorable.
- Oportunidad prospectiva (*feedforward*): la retroalimentación debe llegar con tiempo suficiente para que pueda implementarse en oportunidades futuras.

Los participantes de este estudio demandaron específicamente que los resultados se entregaran "máximo un mes después de finalizado el curso", con lo cual establecieron un estándar concreto de oportunidad. Este plazo responde a la realidad operativa de los programas virtuales e híbridos donde los cursos de posgrado tienen una duración de 4 semanas y se ofrecen múltiples veces al año; una retroalimentación oportuna permitiría al profesor implementar ajustes en la siguiente emisión del mismo curso.

El protocolo, entonces, debe incluir plazos estrictos no como formalidad burocrática, sino como garantía de que la retroalimentación cumpla su función formativa. Esto requiere optimización de los procesos de recolección de datos, análisis, generación de informes y programación de sesiones de retroalimentación. Como señaló Marín Calahorra (1997), un protocolo establece y ordena jerárquicamente las formalidades y gestiona el proceso de comunicación; en este caso, la formalización de plazos es una manera de gestionar la oportunidad comunicativa.

- **Claridad, comprensibilidad y estructura**

Los códigos PROTOCOLO_PROCESO (D2) y CLARIDAD_COMPRENSIÓN (D2, D3) respondieron a la deficiencia del proceso vigente, en el cual los informes eran percibidos como extensos, difíciles de interpretar y carentes de orientación sobre cómo actuar con base en ellos.

La demanda de claridad tuvo múltiples facetas:

- Claridad en los formatos de presentación: los informes deben diseñarse para facilitar la comprensión rápida de mensajes clave, mediante visualizaciones efectivas, jerarquización de información y narrativas integradoras que conecten datos cuantitativos y cualitativos.
- Claridad en los criterios de evaluación: los profesores y directivos deben comprender claramente qué se está evaluando, con qué criterios y qué significan diferentes niveles de desempeño.
- Claridad en las responsabilidades: el protocolo debe especificar quién es responsable de cada etapa del proceso (recolección de datos, análisis, generación de informes, facilitación de sesiones de retroalimentación, seguimiento) para evitar ambigüedades que conducen a inercia o incumplimiento.

Esta necesidad de estructura confirmó el argumento de Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2023) sobre que un protocolo debe responder claramente a: ¿qué se va a hacer?, ¿por qué debe hacerse?, ¿cómo se hará?, y ¿de qué forma se interpretarán los resultados? La ausencia de respuestas claras a estas preguntas en el sistema actual generó la confusión y la subutilización de los resultados evaluativos.

- **El diálogo como eje de la retroalimentación efectiva**

Uno de los hallazgos más consistentes en las dimensiones fue la valoración del diálogo por encima de la transmisión unidireccional de información. El código DISCUSIÓN (D5) y la demanda de MECANISMOS (D2) dialógicos reflejaron la comprensión de que la retroalimentación efectiva es inherentemente comunicativa y bidireccional.

Hattie y Timperley (2007) en su influyente artículo "*The Power of feedback*" distinguieron entre cuatro niveles de retroalimentación según su enfoque:

- Retroalimentación sobre la tarea (¿es correcto/incorrecto?)
- Retroalimentación sobre el proceso (¿qué estrategias funcionan?)
- Retroalimentación sobre la autorregulación (¿cómo puedo monitorear mi propio aprendizaje?)
- Retroalimentación sobre la persona (elogio/crítica personal)

Los autores argumentaron que la retroalimentación resulta más efectiva cuando se enfoca en proceso y autorregulación, y cuando permite al receptor hacer preguntas, clarificar malentendidos, y co-construir comprensión. Esto solo es posible en formatos dialógicos.

Kim et al. (2024), en su estudio sobre características de retroalimentación efectiva en evaluación docente, encontraron que la retroalimentación que se enfoca en fortalezas se asoció con mayor calidad de prácticas instruccionales en múltiples áreas, mientras que la retroalimentación enfocada solo en áreas de mejora se asoció únicamente con promoción del pensamiento crítico.

Esto sugiere la importancia de un enfoque equilibrado que reconozca fortalezas antes de abordar debilidades, algo más fácil de lograr en el diálogo que en informes escritos estandarizados.

Los participantes del grupo focal fueron particularmente enfáticos en señalar que las sesiones de retroalimentación más productivas que habían experimentado fueron aquellas donde hubo conversación genuina entre el jefe de programa y el profesor, o entre profesores pares, para interpretar conjuntamente los resultados y construir colaborativamente planes de mejora.

El diálogo cumple múltiples funciones que la entrega unidireccional de informes no puede cumplir:

- Clarificación: el profesor puede preguntar sobre aspectos confusos de los resultados, solicitar ejemplos específicos, o cuestionar interpretaciones que considera erróneas.
- Contextualización: el profesor puede proporcionar contexto que explique ciertos resultados (por ejemplo, que un curso tuvo circunstancias excepcionales durante ese período).
- Reducción de defensividad: la presencia de un interlocutor empático reduce las respuestas defensivas; como señalan Mendzheritskaya et al. (2024), el apoyo social mitigó las emociones negativas asociadas con retroalimentación desfavorable.
- Coconstrucción de soluciones: el diálogo permite que las estrategias de mejora emerjan colaborativamente, lo que aumenta la apropiación y probabilidad de implementación.

Por tanto, el protocolo no puede limitarse a especificar formatos de informes; debe crear espacios institucionales protegidos para el diálogo de retroalimentación. Esto implica: (a) programar sesiones obligatorias de retroalimentación entre jefes de programa y profesores; (b) asignar tiempo en las cargas laborales para estas actividades; (c) capacitar a los jefes de programa en habilidades de facilitación de conversaciones de retroalimentación efectiva; (d) crear comunidades de práctica entre profesores para revisión por pares y discusión colaborativa de estrategias pedagógicas.

- **Confidencialidad**

El código CONFIDENCIALIDAD (D2) reflejó una preocupación ética y pragmática que atravesó múltiples fuentes. Los participantes insistieron en que los datos individuales de evaluación docente deben manejarse de manera confidencial, y que solo debían compartirse análisis agregados a nivel de programa o de institución.

Esta demanda respondió a dos principios:

- Principio ético: el respeto a la privacidad del profesor y el reconocimiento de que los datos evaluativos son sensibles y potencialmente vulnerables a uso inapropiado.
- Principio pragmático: las garantías de confidencialidad reducen las resistencias profesoras y aumentan la probabilidad de recepción no defensiva de la retroalimentación.

Si los profesores temen que sus resultados sean compartidos públicamente o usados de manera punitiva, adoptarían posturas defensivas que invalidan el propósito formativo.

El modelo eVALUate de la University of Western Australia (Tucker, 2013) implementó un sistema de transparencia estratificada: los resultados individuales eran confidenciales y accesibles solo al profesor y su supervisor directo, mientras que los resultados agregados (sin identificación individual) eran públicos para promover la rendición de cuentas institucional sin exponer a profesores específicos. Este modelo podría servir de referencia para el contexto estudiado.

El análisis de la Dimensión 2 reveló que el protocolo es valorado no como un documento técnico abstracto, sino como una arquitectura operativa que debe resolver problemas concretos:

- Garantizar oportunidad mediante plazos estrictos y procesos optimizados.
- Facilitar comprensión mediante formatos claros y guías interpretativas.
- Institucionalizar el diálogo mediante espacios protegidos y capacitación.
- Proteger confidencialidad mediante políticas claras y sistemas seguros.

Esta arquitectura no constituye un fin en sí misma, sino un medio para restablecer el equilibrio entre las funciones sumativa y formativa de la evaluación docente, lo que permite que la retroalimentación cumpla su potencial de desarrollo profesional continuo.

7.4. Compromiso institucional y recursos: condiciones para la cultura de mejora continua

La Dimensión 6 (Calidad educativa y mejora continua) y los códigos transversales¹¹ relacionados con recursos y compromiso institucional revelaron que el éxito del protocolo depende de factores que trascienden su diseño técnico: requiere voluntad institucional, asignación de recursos, y construcción de una cultura de mejora continua.

El código MEJORA_CALIDAD (D6) conectó el protocolo propuesto con la filosofía de mejora continua popularizada por Deming (1996). Esta filosofía enfatizó que la calidad no es un estado estático que se alcanza, sino un proceso dinámico de perfeccionamiento constante. Aplicada a la evaluación docente, esta filosofía implica que:

- La evaluación es un instrumento de aprendizaje organizacional: los resultados evaluativos no solo informan sobre el desempeño individual, sino que revelan patrones institucionales, fortalezas colectivas y áreas que requieren intervención sistémica.
- El perfeccionamiento es un proceso continuo: no se trata de "corregir" a los profesores que obtienen resultados deficientes, sino de acompañar a todos los profesores en un proceso permanente de desarrollo profesional.

¹¹ Este análisis informa el OE3: proponer un plan de implementación, al identificar las condiciones institucionales necesarias para la adopción del protocolo.

- El enfoque es en el proceso, no solo en el resultado: más que calificar el desempeño docente, el objetivo consiste en comprender y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta filosofía contrastó con una visión punitiva de la evaluación (identificar y sancionar a los profesores deficientes) y se alineó con la visión formativa que esta investigación promovió.

El código DESARROLLO_DOCENTE (D6) estableció una conexión esencial: los resultados de la evaluación solo se traducirán en mejora educativa si están vinculados a oportunidades reales de desarrollo profesional. Esta conexión tiene implicaciones presupuestales y organizacionales importantes.

El código RECURSOS (D6) apareció con frecuencia significativa, lo que reflejó que los participantes eran conscientes de que el protocolo, por bien diseñado que esté, no funcionaría sin inversión de recursos:

- Recursos humanos: personal dedicado a análisis de datos, generación de informes, facilitación de sesiones de retroalimentación, y seguimiento.
- Recursos temporales: tiempo en las cargas laborales de jefes de programa y profesores para actividades de retroalimentación.
- Recursos de capacitación: formación para jefes de programa en análisis de datos evaluativos y facilitación de retroalimentación, y formación para profesores en competencias pedagógicas específicas identificadas como áreas de mejora.
- Recursos tecnológicos: plataformas para gestión de datos evaluativos, generación automatizada de informes y seguimiento de planes de mejora.

Como señaló Chiavenato (2004), la efectividad organizacional se mide por la capacidad de alcanzar objetivos utilizando adecuadamente los recursos disponibles. El protocolo propuesto debe, por tanto, incluir un presupuesto estimado y una justificación de la inversión requerida, demostrando cómo esta inversión se traducirá en mejora de la calidad educativa.

El código COMPROMISO (D2, D6) surge como un requisito crítico para la legitimidad y efectividad del protocolo. Los participantes expresaron que las iniciativas que no cuentan con respaldo visible y sostenido de las directivas institucionales tienden a percibirse como "requisitos burocráticos adicionales" que generan resistencia o cumplimiento superficial.

El compromiso institucional se manifiesta en:

- Respaldo normativo: aprobación formal del protocolo por los órganos de gobierno institucional, integrándolo en los reglamentos y políticas académicas.
- Comunicación estratégica: mensajes claros y consistentes desde las directivas sobre la importancia del protocolo y su alineación con la misión y visión institucional.
- Asignación presupuestal: destinación de recursos financieros específicos para la implementación y sostenibilidad del protocolo.

- Rendición de cuentas institucional: establecimiento de indicadores para monitorear la implementación del protocolo y rendición de cuentas sobre su efectividad.

El código ADOPCIÓN_IMPLEMENTACIÓN (D2) —el de mayor enraizamiento en toda la investigación— subraya que los actores no solo esperan un protocolo bien diseñado, sino un plan de implementación robusto que incluya: (a) sensibilización y comunicación previa, (b) capacitación de todos los actores involucrados, (c) implementación gradual con pilotos y ajustes, (d) acompañamiento continuo durante los primeros ciclos y (e) evaluación y mejora iterativa del propio protocolo.

Esta demanda es consistente con la literatura sobre gestión del cambio organizacional: las innovaciones técnicas fallan con frecuencia no por deficiencias de diseño, sino por inadecuada gestión del proceso de cambio (Helfrich et al., 2009). El protocolo propuesto debe, por tanto, venir acompañado de un plan de gestión del cambio que anticipe resistencias, construya apropiación, y facilite la transición desde el proceso actual hacia el proceso propuesto.

El análisis de la Dimensión 6 y de los códigos relacionados reveló que el protocolo no es un artefacto aislado sino un componente de un ecosistema institucional más amplio que incluye:

- Una filosofía de mejora continua que oriente todas las actividades institucionales.
- Un sistema de desarrollo profesional docente que proporcione oportunidades concretas de crecimiento.
- Una asignación de recursos que hace viable la implementación efectiva.
- Un compromiso de liderazgo que legitima y sostiene el proceso a lo largo del tiempo.

Sin este ecosistema, el protocolo quedaría como un documento técnico bien intencionado, pero inefectivo. Con este ecosistema, el protocolo puede convertirse en un motor genuino de mejora de la calidad educativa.

7.5. Del análisis al protocolo

El análisis interpretativo presentado en este capítulo establece las bases conceptuales y empíricas para el protocolo propuesto. Las cuatro tensiones/necesidades identificadas —el desequilibrio formativo-sumativo, la crisis de validez, las fallas de efectividad y oportunidad, y la demanda de compromiso institucional— no son problemas aislados sino dimensiones interconectadas de un desafío sistémico.

El protocolo propuesto debe, por tanto, ser sistémico en su enfoque, abordando simultáneamente:

- Dimensión técnica: diseño de formatos, procedimientos, plazos y mecanismos que garanticen efectividad operativa.
- Dimensión pedagógica: enfoque en desarrollo docente, la reflexión y la mejora de prácticas que privilegie la función formativa.

- Dimensión metodológica: triangulación de fuentes, análisis robusto y guías interpretativas que aumenten la validez y credibilidad.
- Dimensión cultural: construcción de confianza, reducción de resistencias y promoción de una cultura de mejora continua.
- Dimensión institucional: compromiso de liderazgo, asignación de recursos y gestión del cambio que hagan viable la implementación.

Entre los anexos se incluyó la propuesta concreta del protocolo, que operacionaliza estas dimensiones en un diseño aplicable al contexto específico de los programas virtuales e híbridos de la Universidad EAFIT.

8. Conclusiones y recomendaciones

Este capítulo final presenta las conclusiones derivadas del análisis e interpretación de los resultados desarrollados en los Capítulos 6 y 7, y evidencia el cumplimiento de los objetivos específicos que orientaron la investigación. A partir de estas conclusiones, se ofrecen recomendaciones estratégicas para la implementación del protocolo propuesto —cuyo desarrollo detallado se presenta en los Anexos 3 y 4— y se sugieren líneas futuras de investigación que permitirán evaluar la efectividad del protocolo y profundizar en aspectos específicos de la evaluación docente en modalidades virtuales e híbridas.

8.1. Conclusiones del estudio¹²

Las conclusiones se estructuraron en torno a tres ejes analíticos principales que emergieron de la triangulación entre hallazgos empíricos y el marco teórico-conceptual, respondiendo directamente a los objetivos específicos de la investigación.

El proceso de evaluación docente vigente en los programas virtuales e híbridos de la Universidad EAFIT operó bajo un desequilibrio estructural donde la función sumativa —orientada a decisiones administrativas sobre contratación y continuidad— predominó desproporcionadamente sobre la función formativa de desarrollo profesional. Este desequilibrio generó consecuencias adversas documentadas en la investigación: resistencias por parte de los profesores originadas en la percepción de la evaluación como juicio punitivo (Mendzheritskaya et al., 2024), actitudes defensivas que bloquearon la reflexión crítica sobre la práctica y subutilización del potencial formativo de los resultados evaluativos¹³.

Las barreras estructurales perpetuaron este desequilibrio: la falta de tiempo impidió procesos dialógicos de retroalimentación, la entrega tardía de resultados redujo su utilidad formativa y la ausencia de seguimiento sistemático transformó la evaluación en un evento puntual en lugar de un proceso continuo de mejora. El protocolo propuesto debe diseñarse específicamente

¹² Estas conclusiones evidencian el cumplimiento de los tres objetivos específicos de la investigación, integrando los hallazgos sobre el proceso actual (OE1), el diseño del protocolo (OE2) y las condiciones de implementación (OE3).

¹³ Esta conclusión responde al OE1 al caracterizar las actividades actuales y sus limitaciones

para restablecer el equilibrio entre ambas funciones y crear condiciones estructurales (tiempo protegido, espacios de diálogo obligatorios, mecanismos de seguimiento) y culturales (confidencialidad, enfoque en desarrollo, apoyo institucional) que permitan a la función formativa recuperar su lugar legítimo.

Se identificó una crisis de confianza en la validez metodológica de las evaluaciones estudiantiles como única fuente de información sobre desempeño docente, lo que confirmó preocupaciones ampliamente documentadas en la literatura internacional (Quansah et al., 2024). Sin embargo, el problema fundamental no reside en la falta de datos, sino en la ausencia de protocolos estructurados de análisis e interpretación que: (a) integren múltiples fuentes de evidencia mediante triangulación (Berk, 2005, 2013) para mitigar las limitaciones individuales de cada fuente, y (b) traduzcan datos brutos en hallazgos aplicables mediante guías interpretativas, capacitación formal y herramientas analíticas accesibles¹⁴.

Los actores institucionales demandaron explícitamente capacidades analíticas para interpretar resultados cuantitativos y cualitativos, metodologías para sistematizar comentarios abiertos y marcos de referencia (*benchmarks*) que permitieran contextualizar el desempeño docente. El protocolo debe promover la evolución gradual hacia un sistema de evaluación integral que mantenga, pero contextualice las evaluaciones estudiantiles, incorpore triangulación realista de fuentes complementarias y desarrolle capacidades interpretativas en jefes de programa y profesores.

La concentración de enraizamiento en la Dimensión 2 (Protocolo Propuesto) —la más alta del corpus con aproximadamente 1,250 citas— confirmó el consenso institucional: solo la formalización estructurada puede resolver las deficiencias de oportunidad, claridad y seguimiento del sistema actual. Los actores demandaron un protocolo que garantice: (a) oportunidad temporal mediante plazos estrictos (máximo 30 días posteriores a la finalización del curso) que transformen la retroalimentación reactiva en retroalimentación prospectiva o *feedforward* (Williams, 2024); (b) claridad estructural que especifique responsabilidades, procedimientos y criterios de interpretación; (c) institucionalización del diálogo mediante sesiones obligatorias de retroalimentación con tiempo asignado en cargas laborales; (d) garantías de confidencialidad que reduzcan resistencias, y (e) compromiso institucional visible manifestado en respaldo de directivas, asignación presupuestal y rendición de cuentas sobre implementación¹⁵.

Más allá del diseño técnico, el protocolo requiere un plan robusto de gestión del cambio que incluya sensibilización previa, capacitación de actores, implementación gradual con pilotos y acompañamiento durante los primeros ciclos. El código ADOPCIÓN_IMPLEMENTACIÓN — con el mayor enraizamiento de toda la investigación— subrayó que los actores no esperaban que

¹⁴ Esta conclusión informa el OE2 al establecer requisitos metodológicos del protocolo propuesto.

¹⁵ Esta conclusión responde a los OE2 y OE3 al definir tanto el diseño del protocolo como las condiciones para su implementación.

el protocolo "se implemente solo", sino que demandaron un proceso cuidadosamente gestionado de transformación institucional.

El protocolo no puede funcionar aisladamente, sino que debe insertarse en un ecosistema institucional más amplio que incluya: una filosofía organizacional de mejora continua (Deming, 1996), un sistema robusto de desarrollo profesional docente que conecte áreas de mejora identificadas con oportunidades concretas de formación, y una asignación de recursos (personal, tiempo, tecnología, capacitación) que haga viable la implementación efectiva. Sin este ecosistema, el protocolo quedará como documento bien intencionado pero inefectivo; con él, puede convertirse en motor genuino de mejora de la calidad educativa.

8.2. Recomendaciones estratégicas para la implementación

Las siguientes recomendaciones estratégicas se derivaron directamente del análisis de los hallazgos. El desarrollo operativo detallado de estas recomendaciones se presenta en el Anexo 3 (protocolo de devolución y retroalimentación¹⁶ y el Anexo 4 (plan de implementación del protocolo)¹⁷.

- Establecer plazos estrictos: formalizar la entrega de resultados en máximo 30 días calendario posteriores a la finalización del curso, con indicadores de cumplimiento que se reporten mensualmente. Optimizar procesos de recolección, análisis y generación de informes para cumplir estos plazos.
- Priorizar el diálogo sobre el informe: dedicar sesiones obligatorias de retroalimentación dialógica (mínimo 60 minutos por profesor) enfocadas en fortalezas y dos o tres áreas de mejora específicas, de acuerdo con las recomendaciones de Kim et al. (2024) sobre el enfoque equilibrado.
- Transformar la retroalimentación en *feedforward*: estructurar conversaciones para enfatizar aplicación prospectiva de hallazgos a la planificación del siguiente ciclo de curso.
- Implementar programa de capacitación: talleres obligatorios para jefes de programa (8-12 horas) que cubran interpretación de estadísticas, análisis cualitativo de comentarios, técnicas de retroalimentación dialógica y práctica con casos reales.
- Desarrollar guías interpretativas: documentos de referencia rápida con indicadores de referencia institucionales, árboles de decisión visuales y ejemplos concretos de interpretación.
- Implementar tableros de control visuales: plataformas tecnológicas que presenten información evaluativa de manera interactiva, permitiendo comparaciones con promedios institucionales y visualización de evolución histórica.
- Formalizar triangulación de fuentes: integrar gradualmente autoevaluación docente estructurada, observación por pares o revisión de materiales, indicadores de logro de

¹⁶ El anexo da cumplimiento al OE2: diseñar un protocolo para la devolución y retroalimentación de los resultados de la evaluación docente.

¹⁷ El anexo da cumplimiento al OE3: proponer un plan de implementación del protocolo diseñado.

aprendizaje y portafolios de enseñanza, como complemento de las evaluaciones estudiantiles.

- Garantizar confidencialidad: establecer políticas claras sobre manejo de datos— resultados individuales estrictamente confidenciales, análisis a nivel de programa sin identificación individual, datos agregados institucionales públicos.
- Comunicar limitaciones metodológicas: incluir en informes una sección metodológica que reconozca abiertamente limitaciones de cada fuente y explique cómo su integración proporciona un panorama más completo.
- Mantener articulados a los órganos de gobierno: el protocolo debe ser socializado con el Consejo Académico y los demás órganos que se consideren oportunos por parte de la Dirección de Desarrollo Académico y la Vicerrectoría de Aprendizaje.
- Asignar recursos presupuestales específicos: líneas presupuestales para personal especializado, plataformas tecnológicas, capacitación continua, e incentivos para participación.
- Incorporar en cargas laborales: reconocer explícitamente tiempo dedicado a retroalimentación en cargas de jefes de programa; considerar compensación para profesores por participación en desarrollo profesional.
- Vincular con sistema de desarrollo docente: establecer conexiones operativas entre áreas de mejora identificadas y oportunidades de formación disponibles (talleres, mentorías, comunidades de práctica).
- Implementar seguimiento de planes de mejora: formalizar registro de planes, revisión a mitad del siguiente período y evaluación de progreso en la siguiente ronda evaluativa, con enfoque formativo no punitivo.

8.3. Líneas futuras de investigación¹⁸

El desarrollo e implementación de este protocolo abre múltiples vías para investigación futura. Una línea prioritaria es la evaluación sistemática del protocolo: estudios longitudinales que midan la evolución de actitudes de los profesores hacia la evaluación a lo largo de varios ciclos; documentación del porcentaje de planes de mejora se implementan efectivamente y de los factores que facilitan u obstaculizan su ejecución; exploración de asociaciones entre la implementación del protocolo y mejoras en indicadores de calidad educativa (satisfacción estudiantil, tasas de retención, innovación pedagógica, resultados en acreditación), y análisis costo-efectividad que compare la inversión requerida contra beneficios tangibles e intangibles para informar decisiones sobre sostenibilidad y escalabilidad.

Una segunda línea relevante es la investigación metodológica y tecnológica específica para contextos virtuales e híbridos: estudios experimentales que comparen la efectividad de diferentes modalidades de retroalimentación (presencial, videoconferencia sincrónica, asincrónica

¹⁸ Estas líneas futuras permitirán evaluar el cumplimiento de los objetivos de investigación en la práctica y refinar el protocolo propuesto.

enriquecida, híbrida), exploración del potencial de tecnologías emergentes, como análisis automatizado de comentarios mediante procesamiento de lenguaje natural y sistemas de inteligencia artificial para sugerencias personalizadas; investigación sobre sesgos específicos que puedan operar diferentemente en modalidades no presenciales; validación de nuevas fuentes de evidencia complementarias (evaluaciones por pares, autoevaluaciones, análisis de materiales) en relación con aprendizaje estudiantil, y documentación de cómo estructurar eficazmente comunidades de práctica docente virtual para retroalimentación colectiva.

Finalmente, una tercera línea busca contribuir al conocimiento global del campo: estudios correlacionales multinivel que examinen relaciones entre resultados de evaluaciones docentes y múltiples indicadores de logro de aprendizaje estudiantil, con control de características confusas; evaluación comparativa de mejores prácticas internacionales que documente elementos comunes, adaptaciones contextuales necesarias e innovaciones transferibles, y difusión de hallazgos en foros académicos internacionales, lo que contribuiría al cuerpo de conocimiento sobre evaluación docente en modalidades no presenciales, área donde la literatura aún es escasa, particularmente en contextos latinoamericanos.

8.4. Reflexión final

Este estudio comenzó con una pregunta práctica sobre cómo estructurar efectivamente el proceso de devolución y retroalimentación de resultados evaluativos. Sin embargo, el proceso de investigación reveló que esta pregunta técnica es inseparable de interrogantes más fundamentales sobre la cultura institucional de evaluación, el equilibrio entre rendición de cuentas y desarrollo profesional, y el compromiso organizacional con la mejora continua.

El protocolo propuesto constituye más que un conjunto de procedimientos: es una manifestación tangible de una visión institucional donde la evaluación docente no es ritual burocrático ni instrumento de control, sino oportunidad genuina para el aprendizaje profesional y el perfeccionamiento continuo de la experiencia educativa. Su implementación efectiva requerirá no solo recursos y compromiso institucional, sino también un cambio cultural que reconozca al profesor como profesional en desarrollo continuo y que construya comunidades de práctica en las que la mejora sea aspiración colectiva, no imposición externa.

Si este protocolo logra contribuir a ese cambio cultural, habrá cumplido su propósito más profundo: no solo mejorar un proceso administrativo, sino fortalecer el corazón mismo de la misión educativa institucional.

Referencias

- Berk, R. A. (2005). Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 48-62.
- Berk, R. A. (2013). Top five flashpoints in the assessment of teaching effectiveness. *Medical Teacher*, 35(1), 15-26. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.732247>

- Bidwell, C. E., & Kasarda, J. D. (1985). *The Organization and its Ecosystem: A Theory of Structuring*. JAI Press.
- Boud, D., & Molloy, E. (Eds.). (2013). *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203074336>
- Chan, C. K. Y., Luk, L. Y. Y., & Zeng, M. (2014). Teachers' perceptions of student evaluations of teaching. *Educational Research and Evaluation*, 20(4), 275-289. <https://doi.org/10.1080/13803611.2014.932698>
- Chen, Y., & Hoshower, L. B. (2003). Student Evaluation of Teaching Effectiveness: An assessment of student perception and motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(1), 71-88. <https://doi.org/10.1080/02602930301683>
- Chiavenato, I. (2004). *Introducción a la teoría general de la administración* (7ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Consejo Nacional de Acreditación [CNA]. (2022). *Lineamientos y aspectos por evaluar para la acreditación en alta calidad de programas académicos*. Consejo Nacional de Acreditación. https://www.cna.gov.co/1779/articles-404750_norma.pdf
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Deming, W. E. (1996). *Calidad, productividad y competitividad: la salida de la crisis*. Díaz de Santos.
- Echeverry Raad, J. (2011). *Evaluación docente integral con fines de mejoramiento EDIFICANDO: el modelo general, los criterios, descriptores, perspectivas e instrumentos de evaluación*. Universidad Nacional de Colombia. <https://edificando.unal.edu.co/assets/edificando/model-edificando-94cbfdcc3c025fb7108c9490baf9a1.pdf>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.
- Gisbert Cervera, M., González Martínez, J., & Esteve Mon, F. M. (2016). Competencia Digital y Competencia Digital Docente: una Panorámica sobre el Estado de la Cuestión. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (0), 74-83. <https://doi.org/10.6018/riite2016/257631>
- Gormally, C., Evans, M., & Brickman, P. (2014). Feedback about teaching in higher ed: Neglected opportunities to promote change. *CBE—Life Sciences Education*, 13(2), 187-199. <https://doi.org/10.1187/cbe.13-12-0235>

- Guarín, N., Mola, J., Montes, I., & Román-Calderón, J. (2024). *Recomendaciones para la construcción de un protocolo de evaluación integral de los profesores: conclusiones de seis estudios 2022-2024* [Informe de investigación]. Universidad EAFIT.
- Guskey, T. R. (2025, 11 de diciembre). School leaders struggle with teacher buy-in: What to do about that. *Education Week*. <https://www.edweek.org/leadership/opinion-school-leaders-struggle-with-teacher-buy-in-what-to-do-about-that/2025/12>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Helfrich, C. D., Li, Y. F., Sharp, N. D., & Sales, A. E. (2009). Organizational readiness to change assessment (ORCA): Development of an instrument based on the Promoting Action on Research in Health Services (PARIHS) framework. *Implementation Science*, 4, 38. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-38>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2023). *Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2ª ed.). McGraw-Hill Higher Education.
- Herzberg, F. (1968). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 46(1), 53–62.
- Hornstein, H. A. (2017). Student evaluations of teaching are an inadequate assessment tool for evaluating faculty performance. *Cogent Education*, 4(1), 1304016. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1304016>
- Jiménez Galán, Y. I., Hernández Jaime, J., & Rodríguez Flores, E. (2021). Educación en línea y evaluación del aprendizaje: de lo presencial a lo virtual. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1061>
- Kim, J., Li, X., & Bergin, C. (2024). Characteristics of effective feedback in teacher evaluation. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 36, 201-223. <https://doi.org/10.1007/s11092-024-09434-9>
- Maneotis, S., & Warren, C. L. (2024, 26 de agosto). *The best of both worlds: Exploring the benefits and challenges of hybrid education*. Faculty Focus | Higher Ed Teaching & Learning. <https://www.facultyfocus.com/articles/online-education/online-course-delivery-and-instruction/the-best-of-both-worlds-exploring-the-benefits-and-challenges-of-hybrid-education/>
- Marín Calahorro, F. (1997). *Fundamentos del Protocolo en la comunicación institucional*. Síntesis.

- Mendzheritskaya, J., Maier, N. A., & Hansen, M. (2024). How does students' negative feedback affect university teachers? *Research in Higher Education*, 66(7). <https://doi.org/10.1007/s11162-024-09826-2>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2019, 25 de julio). Decreto 1330 de 2019. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación. *Diario Oficial*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=98270>
- Nasser, F., & Fresko, B. (2002). Faculty views of student evaluation of college teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(2), 187-198. <https://doi.org/10.1080/02602930220128751>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2009). *Teacher evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review* (OECD Education Working Papers No. 23) OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/223283631428>
- Pico, G. (2006). El mapa de procesos: elemento fundamental de un sistema de gestión de calidad para empresas de servicios en Venezuela. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, 12(2), 291-309.
- Quansah, F., Cobbinah, A., Asamoah-Gyimah, K., & Hagan, J. E. (2024). Validity of student evaluation of teaching in higher education: A systematic review. *Frontiers in Education*, 9, 1329734. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1329734>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Shao, L. P., Anderson, L. P., & Newsome, M. (2007). Evaluating teaching effectiveness: Where we are and where we should be. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(3), 355-371. <https://doi.org/10.1080/02602930600801886>
- Simonson, S. R., Earl, B., & Frary, M. (2022). Establishing a framework for assessing teaching effectiveness. *College Teaching*, 70(2), 164-180. <https://doi.org/10.1080/87567555.2021.1909528>
- Smith, M. F. (1973). The Policy Implementation Process. *Policy Sciences*, 4(2), 197-209. <https://doi.org/10.1007/BF01405732>
- Sofyan, M., Barnes, M., & Finefter-Rosenbluh, I. (2021). Teacher effectiveness in Asian higher education contexts: A systematic review. *Teaching in Higher Education*, 28(5), 1104-1126. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1952567>

- Sunar, A. S., & Khalid, M. S. (2024). Natural language processing of student's feedback to instructors: A systematic review. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 17, 741–753. <https://doi.org/10.1109/TLT.2023.3330531>
- Tucker, B. M. (2013). Student evaluation to improve the student learning experience: An Australian university case study. *Educational Research and Evaluation*, 19(7), 615-627. <https://doi.org/10.1080/13803611.2013.834615>
- UNESCO. (2021). *Teachers have their say: Motivation, skills and opportunities to teach*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379914>
- Universidad EAFIT. (2020, 24 de noviembre). *Reglamento Académico de los Programas de Pregrado*. <https://www.eafit.edu.co/institucional/reglamentos/Documents/reglamento-academico-pregrado.pdf>
- Universidad EAFIT. (2022, 26 de octubre). *Estatuto Profesor*. <https://www.eafit.edu.co/estatutoprofesoral>
- Williams, A. (2024). Delivering effective student feedback in higher education: An evaluation of the challenges and best practice. *International Journal of Research in Education and Science*, 10(2), 473-501. <https://doi.org/10.46328/ijres.3404>
- Zhang, L., Guan, X., Bai, Y., Su, W., Jia, Z., Li, Y., Tian, C., Wang, D., Li, N., & Liu, H. (2024). Hybrid teaching after COVID-19: Advantages, challenges and optimization strategies. *BMC Medical Education*, 24, 753. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05745-z>

Anexos

Anexo 1. Instrumentos de recolección de información

Este anexo presenta los instrumentos de recolección de datos utilizados en la investigación para el desarrollo del protocolo de devolución y retroalimentación de resultados de evaluación docente en programas de pregrado y posgrado en modalidad virtual e híbrida de la Universidad EAFIT.

El estudio empleó una metodología cualitativa que combinó dos técnicas de recolección de información complementarias: (1) un grupo focal con los investigadores integrantes del proyecto, cuyo propósito fue recabar perspectivas colectivas sobre formas de mejorar la implementación del protocolo de devolución de resultados; y (2) entrevistas semiestructuradas con jefes de programa de modalidad virtual e híbrida, diseñadas para profundizar en la percepción de estos actores clave sobre el proceso actual de devolución y retroalimentación docente.

Ambos instrumentos se diseñaron con base en principios de investigación cualitativa rigurosa e incluyeron protocolos de consentimiento informado, métodos de registro mediante grabación de voz y estrategias de análisis de contenido mediante codificación con apoyo de herramientas como Excel, Google Sheets y Atlas.ti. A continuación, se presentan los protocolos completos de cada instrumento.

- **Grupo focal con integrantes del proyecto**

Ficha técnica del grupo focal

Aspecto	Descripción
Objetivo	Recabar perspectivas colectivas sobre formas de mejorar la implementación del protocolo de devolución de resultados de evaluación docente.
Participantes	Investigadores integrantes del proyecto: <ul style="list-style-type: none"> • Nicolás Guarín Zapata, profesor de la Escuela de Ciencias e Ingeniería • Isabel C. Montes, profesora de la Escuela de Administración • Juan Pablo Román-Calderón, profesor de la Escuela de Administración • José Antonio Mola, profesor de la Universidad del Norte
Facilitadoras	Natalia Marín Madrid y Yurleidi Beltrán
Método de registro	Grabación de voz

- **Protocolo de conducción de la sesión**

Se dará una cordial bienvenida a los participantes, seguida de una introducción y explicación sobre el alcance del trabajo final, el cual se centra en la construcción de un protocolo para la devolución de resultados y la retroalimentación de la evaluación docente a los profesores en modalidad virtual e híbrida. Asimismo, se socializará la manera en que el equipo de Educación Virtual del Centro de Excelencia para el Aprendizaje (EXA) realiza actualmente la devolución de los resultados.

- **Reglas básicas para la sesión:**
 - Respetar turnos de palabra
 - Fomentar una discusión abierta y respetuosa
 - Confidencialidad de lo compartido en la sesión
 - No existen respuestas correctas o incorrectas; todas las perspectivas son válidas

- **Guía de preguntas del grupo focal**
 - o Teniendo en cuenta los informes que han revisado y su experiencia en el tema, ¿cuáles consideran que son dos o tres aspectos positivos de la forma en que actualmente el equipo de Educación Virtual presenta los informes de devolución de resultados de la evaluación docente?
 - o ¿Qué estrategias consideran que se deben implementar para lograr la interpretación y el uso apropiado y riguroso de los datos por parte de los administrativos?
 - o ¿Cuáles sesgos, de los encontrados en su investigación, creen que se deben incluir en el informe de los resultados para que sirva de apoyo a los profesores a la hora de leerlo?
 - o ¿Cómo podría asegurarse la efectividad y claridad en la retroalimentación proporcionada a los profesores según su experiencia en el tema? Por favor, tengan en cuenta aspectos como la comunicación, intermediación tecnológica o dispositivos, mecanismo mediante el cual se entrega, y existencia o ausencia de formatos o no para el Plan de Desarrollo.
 - o Según su investigación, ¿qué factores o elementos podrían obstaculizar la devolución o recepción efectiva de los resultados y deberían ser considerados en el protocolo?
 - o Con base en su conocimiento del proyecto y las recomendaciones del informe, ¿cuáles serían, a su juicio, los tres aspectos clave que deberían incluirse en el protocolo de devolución de resultados y retroalimentación con el fin de mejorar este proceso actual?

- **Protocolo de finalización**

Al finalizar el grupo focal, se agradecerá sinceramente a los participantes por su tiempo, dedicación y por los valiosos aportes que compartan a lo largo de la sesión. Se les expresará que su disposición para dialogar y reflexionar sobre el tema habrá enriquecido significativamente esta etapa de la investigación. Asimismo, se reiterará que toda la información se tratará con confidencialidad y se usará únicamente con fines académicos. Finalmente, se les hará saber que, si lo desean, podrán conocer los resultados generales del estudio una vez se haya concluido el análisis, como una forma de reconocer su participación y mantenerlos informados sobre el propósito al que contribuyeron.

Entrevistas semiestructuradas para jefes de programa

Ficha técnica de las entrevistas

Aspecto	Descripción
Objetivo	Profundizar en la percepción de los jefes de programa sobre el proceso de devolución y retroalimentación docente de los programas en

	modalidad virtual e híbrida de la Universidad EAFIT con el fin de incluir estas consideraciones en la creación del protocolo que se desarrollará en esta investigación.
Participantes	Jefes de programas en modalidad virtual e híbrida de la Universidad EAFIT. En total son 15 programas que reciben devolución y retroalimentación de la evaluación a la docencia.
Duración	Aproximadamente 1 hora por entrevista
Ubicación	Inicialmente, en la oficina de cada jefe de programa o, si lo desea, en otro lugar de la Universidad (laboratorio de EXA en bloque 15, piso 2, o sala pequeña en otro espacio de la Universidad EAFIT).
Método de registro	Grabación de voz

- **Propósito de la guía de entrevista**

Esta entrevista se diseñó como una herramienta clave dentro del trabajo de grado titulado "Definición del proceso de devolución y retroalimentación de los resultados de la evaluación docente para programas de pregrado y posgrado en modalidad virtual e híbrida de la Universidad EAFIT". Su propósito es orientar una conversación estructurada con los participantes con el fin de recolectar información relevante que aporte a la construcción de un protocolo efectivo para la devolución de resultados de la evaluación docente.

La guía contempla preguntas abiertas que facilitan la reflexión y el análisis desde la experiencia de los entrevistados, al tiempo que garantiza el respeto por su privacidad y la confidencialidad de sus respuestas, las cuales se utilizarán exclusivamente con fines académicos. Esta herramienta es fundamental para asegurar la validez y profundidad del estudio, así como para contribuir, a partir del conocimiento recabado, a la mejora continua de la calidad educativa en los programas virtuales e híbridos de la Universidad.

- **Protocolo de conducción de la entrevista**

Crear un ambiente cómodo y de confianza, procurando una conversación abierta y genuina. Seguir la guía de preguntas, pero estar abierto a adaptar o profundizar en cuestiones emergentes que puedan enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado. Mantener una escucha activa y empática durante toda la entrevista.

- **Guía de preguntas de la entrevista**

A. Preguntas de contexto

- ¿Cómo influyen los resultados de las evaluaciones docentes y/o los comentarios de los estudiantes para tomar decisiones o acciones relacionadas con la gestión del programa?
- ¿Realiza alguna retroalimentación con sus profesores luego de recibir los resultados de las evaluaciones?

Pregunta de respaldo: si responden que sí, ¿cuáles?

- ¿Qué considera que le aporta actualmente la evaluación docente al curso o programa?

- ¿Cómo percibe la importancia del proceso de devolución y retroalimentación de los resultados de la evaluación docente en los programas virtuales e híbridos?
- ¿Considera que la evaluación docente en su programa se utiliza con un enfoque formativo (mejora y acompañamiento) o sumativo (calificación o decisión administrativa)?

B. Preguntas sobre expectativas

- ¿Qué elementos considera indispensables para que la retroalimentación sea realmente útil y accionable para los profesores?
- ¿Qué considera que falta en el proceso actual y qué debería incluirse?
- ¿Qué mejoras sugeriría en la forma y oportunidad en que se entrega el informe de resultados de la evaluación docente?

C. Preguntas sobre el protocolo

Teniendo en cuenta que un protocolo se define como una guía estructurada que orienta el proceso mediante el cual se comunican, se analizan y se utilizan los resultados obtenidos en la evaluación del desempeño docente en los cursos de pregrado y posgrado en modalidad virtual e híbrida:

- ¿Qué debería contener y cómo le gustaría acceder a él?
- Si existiera un proceso perfecto: ¿cómo lo describiría? ¿Qué pasos considera que tendría? ¿Qué entregables?
- ¿Cuáles cree usted que son los principales beneficios de contar con un protocolo claro para la devolución y retroalimentación de los resultados de la evaluación docente?

- **Protocolo de finalización**

La entrevista se finalizará para agradecer a cada participante por su tiempo, disposición y valiosos aportes. Se le expresará que su participación habrá sido fundamental para el desarrollo de esta investigación y que la información compartida se tratará con total confidencialidad y respeto.

Anexo 2. Sistema categorial- libro de códigos

Objetivo	Dimensión/Categoría	Código	Referentes del marco teórico- conceptual	Descripción/ Definición
OE1	D1. Proceso actual de devolución y retroalimentación	RETROALIMENTACIÓN ¹⁹	Hattie y Timperley (2007) - Impacto en mejora.	Proceso de comunicación de resultados de evaluación para la mejora.
OE1	D1. Proceso actual de devolución y retroalimentación	TOMA_DECISIONES	Chen & Hoshower (2003) - Uso de evaluaciones; Berk (2005).	Uso de resultados para decisiones académicas o administrativas (fines sumativos).
OE1	D1. Proceso actual de devolución y retroalimentación	INFLUENCIA	Nasser & Fresko (2002) - Utilidad percibida.	Impacto o peso real de los resultados en acciones institucionales o planes de mejora.
OE1	D1. Proceso actual de devolución y retroalimentación	EVALUACIÓN_DOCENTE	Berk (2013) - Evaluación para efectividad.	El sistema de evaluación docente actual, sus criterios y métodos de recolección de datos.
OE1	D1. Proceso actual de devolución y retroalimentación	INFORMACIÓN_VALIOSA	Calidad de la información; Utilidad.	Percepción sobre la relevancia, calidad y utilidad de la información de los resultados.
OE1	D1. Proceso actual de devolución y retroalimentación	COMUNICACIÓN	Bidwell & Kasarda (1985) - Flujo de información.	Forma y canal en que se transmiten los resultados y las recomendaciones a los actores.
OE1	D1. Proceso actual de devolución y retroalimentación	REUNIONES	Espacios de diálogo; Modelo dialógico de <i>feedback</i> .	Encuentros formales o informales donde se entregan y discuten los resultados.
OE1	D1. Proceso actual de devolución y retroalimentación	INFORMES	Reportes de resultados; Presentación de datos.	El formato físico o digital en el que se presentan los datos de la evaluación.
OE1	D1. Proceso actual de devolución y retroalimentación	RECOMENDACIONES	Recomendaciones institucionales; Plan de mejora.	Sugerencias o acciones específicas derivadas del análisis de los resultados.
OE1	D1. Proceso actual de devolución y retroalimentación	ACCESIBILIDAD	Disponibilidad de la información; Transparencia.	Facilidad y oportunidad con la que los profesores y directivos pueden acceder a los resultados.
OE1	D1. Proceso actual de devolución y retroalimentación	RESULTADOS	Indicadores de desempeño; Resultados cuantitativos.	Los datos brutos o consolidados obtenidos del proceso de evaluación.
OE1	D1. Proceso actual de devolución y retroalimentación	SEGUIMIENTO	Ciclos de mejora; Monitoreo de planes de acción.	Proceso de verificación y acompañamiento posterior a la entrega de resultados.
OE1	D1. Proceso actual de devolución y retroalimentación	AJUSTES	Adaptación curricular; Cambios metodológicos.	Modificaciones realizadas a cursos, metodologías o a la evaluación misma con base en el <i>feedback</i> .
OE1	D1. Proceso actual de devolución y retroalimentación	DESEMPEÑO	Evaluación del rendimiento; Eficacia docente.	El nivel de logro del profesor en sus funciones y responsabilidades académicas.

¹⁹ Los nombres de los códigos (p. ej., RETROALIMENTACIÓN, TOMA_DECISIONES, etc.) están en mayúsculas sostenidas como convención de nomenclatura de software de análisis cualitativo (Atlas.ti). Esta convención es aceptable en este contexto técnico y no constituye una infracción gramatical.

OE1	D1. Proceso actual de devolución y retroalimentación	DIÁLOGO	Comunicación bidireccional; Interacción.	Intercambio abierto de ideas y percepciones entre el evaluado y el evaluador (jefe de programa).
OE1	D1. Proceso actual de devolución y retroalimentación	GESTIÓN_DEL_PROGRAMA	Liderazgo académico; Coordinación.	Acciones realizadas por el jefe de programa en relación con los resultados de la evaluación docente.
OE1	D1. Proceso actual de devolución y retroalimentación	SESIONES	Reuniones de trabajo; Espacios de formación.	Momentos específicos de encuentro para la socialización o análisis de los resultados.
OE1	D1. Proceso actual de devolución y retroalimentación	COMENTARIOS	Feedback cualitativo; Citas textuales.	La información abierta y descriptiva proporcionada por los estudiantes o pares.
OE1	D1. Proceso actual de devolución y retroalimentación	REVISIÓN	Actualización de la evaluación; Validación de criterios.	Proceso de inspección y mejora del instrumento o metodología de evaluación.
OE1	D1. Proceso actual de devolución y retroalimentación	VALIDACIÓN	Fiabilidad de los datos; Consistencia.	Proceso para asegurar la veracidad y consistencia de los resultados de la evaluación.
OE2	D2. Protocolo de devolución propuesto	ADOPCIÓN_IMPLEMENTACIÓN	Helfrich et al. (2009) - Implementación de estrategias.	Proceso de puesta en práctica, aplicación y apropiación del protocolo propuesto.
OE2	D2. Protocolo de devolución propuesto	PROTOCOLO_PROCESO	Marín Calahorra (1997) - Definición de protocolo.	Documento o guía estructurada que orienta el proceso de devolución y retroalimentación.
OE2	D2. Protocolo de devolución propuesto	CLARIDAD_COMPRENSIÓN	Principios de diseño instruccional; Comunicación efectiva.	La necesidad de que el protocolo sea claro, conciso y fácil de comprender por todos los actores.
OE2	D2. Protocolo de devolución propuesto	PLAZOS	Oportunidad del feedback (Hattie); Eficiencia administrativa.	Tiempos específicos y delimitados para la entrega de resultados y la realización de la retroalimentación.
OE2	D2. Protocolo de devolución propuesto	DIRECTRICES	Lineamientos institucionales; Regulación académica.	Normas, reglas o principios que deben seguirse para ejecutar el protocolo.
OE2	D2. Protocolo de devolución propuesto	MECANISMOS	Instrumentos de recolección; Medios de entrega.	Herramientas o medios específicos (p.ej., reunión individual, plataforma) para realizar la devolución.
OE2	D2. Protocolo de devolución propuesto	CONFIDENCIALIDAD	Ética investigativa; Manejo de datos sensibles.	Garantía de que la información sensible del docente no será divulgada sin consentimiento.
OE2	D2. Protocolo de devolución propuesto	INCENTIVOS	Motivación laboral; reconocimiento (Herzberg, 1968).	Estrategias para motivar a los docentes a participar activamente y apropiarse del proceso.
OE2	D2. Protocolo de devolución propuesto	COMPROMISO	Cultura organizacional; Liderazgo institucional.	Nivel de implicación y responsabilidad que asumen los directivos y profesores con el protocolo.

OE2	D2. Protocolo de devolución propuesto	ACOMPANAMIENTO	Coaching docente; Mentoring.	Apoyo o tutoría ofrecida al docente después de la retroalimentación para ejecutar mejoras.
OE2	D2. Protocolo de devolución propuesto	COLABORACIÓN	Trabajo en equipo; Comunidades de aprendizaje.	Necesidad de un trabajo conjunto entre la dirección y el docente en el proceso de mejora.
OE2	D2. Protocolo de devolución propuesto	ELEMENTOS	Contenido del informe; Componentes de feedback.	Los apartados o secciones que debe contener el informe final de retroalimentación.
OE2	D2. Protocolo de devolución propuesto	CRITERIOS_E_INDICADORES	Estándares de calidad; Métricas de desempeño.	Los parámetros bajo los cuales se evaluará la efectividad del protocolo.
OE2	D2. Protocolo de devolución propuesto	PROPÓSITO	Fines formativos <i>versus</i> sumativos; misión del protocolo.	Declaración clara del objetivo principal que persigue el protocolo (p. ej., formativo).
OE2	D2. Protocolo de devolución propuesto	IMPORTANCIA	Relevancia del proceso; Prioridad institucional.	La percepción de que el protocolo es esencial para el desarrollo académico y la calidad.
OE2	D2. Protocolo de devolución propuesto	MÉTODOS	Metodología de implementación; Diseño del proceso.	Las estrategias específicas utilizadas para llevar a cabo la retroalimentación (p. ej., individual, grupal).
OE2	D2. Protocolo de devolución propuesto	PARTICIPACIÓN	Inclusión de actores; Consulta.	Necesidad de involucrar a diversos actores (profesores, estudiantes, directivos) en el diseño e implementación.
OE2	D2. Protocolo de devolución propuesto	MOTIVACIÓN	Compromiso docente; Clima organizacional.	Estrategias internas del protocolo para impulsar el deseo de mejora en los profesores.
OE2	D2. Protocolo de devolución propuesto	RETROALIMENTACIÓN	Proceso de feedback (D2); Entrega de resultados.	La acción específica de devolver y discutir los resultados al docente.
OE1 OE2	D3. Desafíos y obstáculos	OBSTÁCULOS_BARRERAS	Barreras estructurales; Desafíos de gestión.	Dificultades, impedimentos o limitaciones que afectan el proceso efectivo de devolución.
OE1 OE2	D3. Desafíos y obstáculos	FALTA_DE_TIEMPO	Carga laboral; Gestión del tiempo.	La percepción de que profesores y directivos carecen del tiempo para el proceso dialógico de retroalimentación.
OE1 OE2	D3. Desafíos y obstáculos	RESISTENCIAS	Resistencia al cambio organizacional; Actitudes negativas.	Oposición, rechazo o actitudes negativas de actores hacia el proceso de evaluación o retroalimentación.
OE1 OE2	D3. Desafíos y obstáculos	RECEPCIÓN	Actitud ante el feedback; Psicología organizacional.	La manera en que el docente recibe los resultados (p. ej., defensiva <i>versus</i> abierta).
OE1 OE2	D3. Desafíos y obstáculos	SESGOS	Errores de medición; Sesgo de confirmación.	Percepción de que los resultados están influenciados por prejuicios o factores ajenos al desempeño.

OE1 OE2	D3. Desafíos y obstáculos	DIFICULTAD_DE_ACCESO	Limitaciones tecnológicas; Barreras administrativas.	Problemas para acceder a los informes de evaluación de manera oportuna o en un formato comprensible.
OE1 OE2	D3. Desafíos y obstáculos	COMUNICACIÓN	Falla en el flujo de información; Comunicación inefectiva.	Fallos o deficiencias en la transmisión de los resultados o de las recomendaciones asociadas.
OE1 OE2	D3. Desafíos y obstáculos	RETROALIMENTACIÓN	Calidad del feedback; Brecha de información.	Desafíos relacionados con la calidad o la oportunidad de la retroalimentación entregada.
OE1 OE2	D3. Desafíos y obstáculos	CLARIDAD_Y_COMPRENSIÓN	Complejidad del informe; Ambigüedad.	Dificultades para entender los criterios, la metodología o los resultados de la evaluación.
OE1 OE2	D3. Desafíos y obstáculos	ESTRUCTURALES	Problemas sistémicos; Diseño organizacional.	Barreras inherentes a la estructura de la universidad o la carga de trabajo.
OE1 OE2	D3. Desafíos y obstáculos	ACTITUDES_NEGATIVAS	Desinterés; Falta de motivación.	Respuesta emocional o conductual de los actores ante el proceso de evaluación.
OE1 OE2	D3. Desafíos y obstáculos	CULTURA_INSTITUCIONAL	Resistencia al cambio cultural; Burocracia.	Aspectos culturales y organizacionales que impiden la adopción de un enfoque formativo.
OE1 OE2	D3. Desafíos y obstáculos	RECURSOS	Falta de presupuesto; Limitaciones tecnológicas.	Insuficiencia de medios para gestionar y ejecutar el proceso de retroalimentación.
OE1 OE2	D3. Desafíos y obstáculos	RIGOR_METODOLÓGICO	Cuestionamiento de la evaluación; Validez del instrumento.	Dudas o críticas sobre la solidez metodológica y la fiabilidad de los datos de la evaluación.
OE1 OE2	D3. Desafíos y obstáculos	CARGA_ADMINISTRATIVA	Exceso de tareas; Sobrecarga.	Percepción de que el proceso de evaluación y retroalimentación añade un peso excesivo de trabajo administrativo.
OE2 OE3	D4. Criterios de decisión e implementación basados en la participación estudiantil	PERCEPCIÓN_ESTUDIANTES	Clima de aula; Satisfacción estudiantil.	La opinión o el sentir general de los estudiantes sobre la evaluación docente y su impacto.
OE2 OE3	D4. Criterios de decisión e implementación basados en la participación estudiantil	PE_CALIDAD	Múltiples criterios de calidad; Diseño de encuestas.	Rol de la evaluación estudiantil como indicador de la calidad de la enseñanza o del programa.
OE2 OE3	D4. Criterios de decisión e implementación basados en la participación estudiantil	PE_MOTIVACIÓN	Engagement estudiantil; Tasa de respuesta.	La motivación o desmotivación de los estudiantes para participar en el proceso de evaluación.
OE2 OE3	D4. Criterios de decisión e implementación basados en la participación estudiantil	PE_IMPACTO	Influencia del estudiante; Uso de comentarios.	El efecto que tiene la participación estudiantil en las decisiones y planes de mejora.
OE2 OE3	D4. Criterios de decisión e implementación basados en la participación estudiantil	PE_TASAS	Métricas de evaluación; Muestreo.	El porcentaje de participación o la tasa de respuesta de los

				estudiantes en las encuestas.
OE1 OE2	D5. Análisis e interpretación de los datos	INTERPRETACIÓN_RESULTADOS	Análisis de contenido; Interpretación de datos cuantitativos.	Proceso de análisis, lectura y comprensión de datos cuantitativos y cualitativos de evaluación docente.
OE1 OE2	D5. Análisis e interpretación de los datos	ESTRATEGIAS	Cultura de mejora continua; Innovación pedagógica.	Iniciativas planificadas para mejorar la calidad de enseñanza basadas en la evidencia.
OE1 OE2	D5. Análisis e interpretación de los datos	CAPACITACIÓN_FORMACIÓN	Desarrollo profesional docente; Formación en análisis de datos.	Necesidad de talleres o procesos de formación sobre cómo analizar e interpretar los resultados.
OE1 OE2	D5. Análisis e interpretación de los datos	DISCUSIÓN	Diálogo reflexivo; Comunidad de práctica.	Creación de espacios dialógicos para debatir los hallazgos y generar soluciones conjuntas.
OE1 OE2	D5. Análisis e interpretación de los datos	GUÍAS	Manuales de uso; Guías de interpretación.	Documentos de apoyo que instruyen a los actores sobre cómo entender, usar y actuar sobre los datos.
OE1 OE2	D5. Análisis e interpretación de los datos	USO	Utilidad práctica; Aplicabilidad de resultados.	La manera en que los resultados de la evaluación se integran realmente en el quehacer pedagógico o administrativo.
OE1 OE2	D5. Análisis e interpretación de los datos	REFLEXIÓN	Práctica reflexiva; Metacognición.	El proceso individual o grupal de examinar críticamente los resultados para identificar fortalezas y áreas de mejora.
OE1 OE2	D5. Análisis e interpretación de los datos	COMPARACIÓN	Benchmarking; Análisis de tendencias.	Análisis de resultados a través del tiempo, entre programas o contra estándares de referencia.
OE1 OE2	D5. Análisis e interpretación de los datos	RECOLECCIÓN_DE_DATOS	Métodos de muestreo; Instrumentos de evaluación.	La forma en que se obtienen los datos (p. ej., encuestas, pares) y su impacto en la interpretación.
OE1 OE2	D5. Análisis e interpretación de los datos	ANÁLISIS_CUALITATIVO	Comentarios abiertos; Citas textuales.	Proceso de interpretación de los datos textuales (comentarios abiertos de los estudiantes).
OE1 OE2	D5. Análisis e interpretación de los datos	APRENDIZAJE_DOCENTE	Transformación pedagógica; Cambio de prácticas.	El cambio efectivo en las prácticas de enseñanza como resultado del análisis de los datos.
OE1 OE2	D5. Análisis e interpretación de los datos	PLANES_DE_MEJORA	Acciones específicas; Hoja de ruta.	Documentos o acuerdos generados a partir de la discusión para la mejora continua.
OE1 OE2	D5. Análisis e interpretación de los datos	RETROALIMENTACIÓN_DIALÓGICA	Modelo comunicativo; Intercambio constructivo.	Proceso de feedback basado en la conversación y la construcción mutua de significado.
OE1 OE2	D5. Análisis e interpretación de los datos	MEJORA_DE_CALIDAD	Objetivo del análisis; Foco en la excelencia.	La orientación intrínseca del análisis hacia la

				optimización de la calidad educativa.
OE1 OE2	D5. Análisis e interpretación de los datos	CLARIDAD_E_INDICADORES	Definición de las métricas; Comprensión de escalas.	La necesidad de entender qué mide exactamente cada indicador o criterio.
OE3	D6. Calidad educativa y mejora continua	MEJORA_CALIDAD	Deming (1996) - Mejora continua; ISO 9000.	Acciones, procesos o resultados orientados a elevar la calidad de enseñanza, cursos y programas.
OE3	D6. Calidad educativa y mejora continua	EVALUACIÓN_DOCENTE	Aseguramiento de la Calidad; Criterios de alta calidad.	Sistema de evaluación como herramienta para asegurar y mejorar la calidad educativa.
OE3	D6. Calidad educativa y mejora continua	COMPETENCIAS	Marco de competencias docentes; Desarrollo curricular.	Habilidades y conocimientos que el docente debe adquirir o desarrollar a partir de la retroalimentación.
OE3	D6. Calidad educativa y mejora continua	RECURSOS	Inversión en formación; Recursos materiales.	Asignación de medios económicos, tecnológicos o humanos para soportar el proceso de mejora.
OE3	D6. Calidad educativa y mejora continua	EFFECTIVIDAD	Impacto de la formación; Resultados del proceso.	Medición de si las acciones implementadas a partir de la evaluación logran los resultados esperados.
OE3	D6. Calidad educativa y mejora continua	DESARROLLO_DOCENTE	Formación continua; Crecimiento profesional (Guskey, 2025).	El objetivo de usar la evaluación docente como insumo para el crecimiento y perfeccionamiento profesional.
OE3	D6. Calidad educativa y mejora continua	ACTUALIZACIÓN	Innovación curricular; Revisión de contenidos.	Proceso de mantener los contenidos y métodos pedagógicos al día con las tendencias.
OE3	D6. Calidad educativa y mejora continua	COLABORACIÓN	Trabajo en red; Intercambio de mejores prácticas.	Estrategias para fomentar el aprendizaje mutuo entre profesores y programas.
OE3	D6. Calidad educativa y mejora continua	TECNOLOGÍA	Herramientas digitales; Plataformas de feedback.	Uso de TICs para optimizar la recolección, análisis y devolución de la evaluación.
OE3	D6. Calidad educativa y mejora continua	COMUNICACIÓN	Estrategia de divulgación; Transparencia.	Comunicación del impacto y los resultados del proceso de mejora a la comunidad.
OE3	D6. Calidad educativa y mejora continua	DESEMPEÑO	Evaluación del rendimiento (D6); Éxito académico.	Medición de la mejora en el rendimiento y la calidad educativa a largo plazo.

Anexo 3. Protocolo de devolución y retroalimentación de los resultados de evaluación docente

A. Introducción y contexto

Este protocolo formaliza el proceso de devolución y retroalimentación de resultados de la evaluación docente en programas virtuales e híbridos de Universidad EAFIT, transformándolo de una actividad predominantemente sumativa a un proceso de desarrollo profesional continuo.

Su diseño responde a los hallazgos de la investigación: “*Definición del protocolo de devolución y retroalimentación de los resultados de la evaluación docente para programas de pregrado y posgrado en modalidad virtual e híbrida de la Universidad EAFIT*”, la cual identificó tres problemáticas fundamentales en el proceso actual: (a) el desequilibrio entre las funciones sumativa y formativa de la evaluación, (b) la crisis de confianza en la validez metodológica de las evaluaciones estudiantiles como única fuente de información y (c) las deficiencias de oportunidad, claridad y seguimiento que limitan la efectividad formativa del proceso.

a. Fundamentos teóricos

El protocolo se fundamenta en cinco principios teóricos derivados de la literatura especializada:

- Dualidad funcional de la evaluación (Hornstein, 2017; Simonson et al., 2022; Kim et al., 2024): la evaluación docente debe equilibrar su función sumativa (toma de decisiones administrativas) con su función formativa (desarrollo profesional).
- Retroalimentación efectiva (Hattie y Timperley, 2007; Williams, 2024): la retroalimentación es más efectiva cuando es oportuna, específica, orientada al proceso, balanceada entre fortalezas y áreas de mejora y bidireccional.
- Evaluación integral (Berk, 2005, 2013): la triangulación de múltiples fuentes de evidencia (evaluaciones estudiantiles, autoevaluación docente, observación por pares, indicadores de logro) aumenta la validez y reduce sesgos.
- Manejo de respuestas emocionales (Mendzheritskaya et al., 2024): la retroalimentación negativa genera ansiedad y actitudes defensivas cuando se percibe como juicio; el enfoque formativo y el apoyo institucional mitigan estas respuestas.
- Mejora continua (Deming, 1996): la evaluación debe concebirse como proceso continuo de perfeccionamiento, no como evento puntual de control.

B. Propósito, alcance y principios rectores

a. Propósito

Garantizar la mejora continua de la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional docente mediante un proceso de retroalimentación dialógica, oportuna, fundamentada en evidencia triangulada y conectada con oportunidades institucionales de formación.

Objetivos específicos:

- Proporcionar a los profesores información interpretativa, comprensible y accionable sobre su desempeño pedagógico, identificando fortalezas específicas y áreas de mejora priorizadas.
- Facilitar espacios de diálogo reflexivo donde profesores y jefes de programa co-construyan planes de mejora vinculados a recursos institucionales de apoyo.
- Establecer mecanismos de seguimiento que verifiquen la implementación de mejoras y proporcionen acompañamiento continuo.
- Reducir resistencias docentes mediante garantías de confidencialidad, enfoque balanceado, y demostración del propósito formativo del proceso.
- Cerrar el ciclo de retroalimentación con los estudiantes, comunicándoles de manera agregada y anónima el uso y el impacto de sus evaluaciones, fortaleciendo la transparencia del proceso y motivando su participación futura.

b. Alcance

Este protocolo aplica a todos los profesores de programas de pregrado y posgrado en modalidades virtual e híbrida de Universidad EAFIT, independientemente de su tipo de vinculación (planta, cátedra, por prestación de servicios). Se implementa de manera obligatoria para todos los cursos que reciban evaluación docente por parte de estudiantes al finalizar el período académico.

c. Principios rectores

El protocolo se rige por cinco principios fundamentales que operan de manera integrada:

Principio	Descripción y operacionalización
Oportunidad temporal	La devolución de resultados y la sesión de diálogo deben realizarse máximo 45 días calendario después de la finalización del curso evaluado, permitiendo que la retroalimentación se convierta en <i>feedforward</i> (Williams, 2024): información que el docente puede aplicar inmediatamente en la planificación del siguiente ciclo del mismo curso o en cursos similares.
Confidencialidad y seguridad	La información individual del docente es estrictamente confidencial y solo es compartida entre: (a) el docente evaluado, (b) su jefe de programa directo, y (c) por razones administrativas formales, el decano y el equipo de la Dirección de Desarrollo Académico. Los análisis a nivel de programa o institución se presentan de manera agregada sin identificar profesores individuales.
Enfoque formativo prioritario	El protocolo prioriza explícitamente la función formativa de la evaluación, posicionando la retroalimentación como oportunidad de desarrollo, no como juicio de desempeño. Esto se operacionaliza mediante: énfasis en fortalezas antes de

Principio	Descripción y operacionalización
	áreas de mejora (Kim et al., 2024), lenguaje constructivo y orientado a soluciones y vinculación explícita con recursos de apoyo institucional.
Diálogo bidireccional	La retroalimentación debe ser dialógica, no unidireccional. Las sesiones de retroalimentación son conversaciones donde el docente puede: clarificar aspectos confusos, contextualizar resultados, cuestionar interpretaciones, y co-construir planes de mejora. El informe escrito es insumo para el diálogo, no su reemplazo.
Integralidad y triangulación	El proceso integra múltiples fuentes de evidencia complementarias (Berk, 2013): evaluaciones estudiantiles, autoevaluación docente, cuando sea aplicable observación por pares o análisis de materiales didácticos, e indicadores de logro de aprendizaje cuando estén disponibles. Esta triangulación aumenta la validez y reduce sesgos individuales de cada fuente.
Transparencia con estudiantes	Los estudiantes que participan en evaluaciones docentes tienen derecho a conocer el uso y el impacto de sus evaluaciones. Esta información se proporciona de manera agregada sin identificar profesores, ni divulgar datos numéricos. Se centra en mejoras implementados como resultado del proceso evaluativo. Puede operar en tres niveles: (a) por curso, informando mejoras específicas en este curso; (b) agregada por programa, describiendo tendencias y acciones a nivel de programa y (c) institucional, dando cuenta del impacto sistémico del proceso. Esta transparencia fortalece la confianza en la validez del proceso evaluativo, aumenta las tasas de respuesta en futuras evaluaciones y reconoce el rol de los estudiantes como actores del proceso de mejora continua de la calidad educativa.

C. Ciclo de retroalimentación: fases y mecanismos

El protocolo se estructura en un ciclo de cuatro fases secuenciales e interdependientes que garantizan la integralidad del proceso desde la preparación de la información hasta el seguimiento de las mejoras implementadas. Cada fase tiene responsables definidos, tareas específicas, productos esperados y plazos máximos de cumplimiento.

a. Visión general del ciclo

Fase	Responsable principal	Producto esperado	Plazo máximo

Fase 1: preparación y triangulación	Responsable de Evaluación / DDA- Centro de Excelencia en Aprendizaje	Informe Analítico de Retroalimentación integrado por docente	30 días post-finalización del curso
Fase 2: devolución dialógica	Jefatura de Programa	Sesión de retroalimentación dialógica realizada y documentada	45 días post-finalización del curso
Fase 3: plan de acción	Docente y Jefatura de Programa (co-construcción)	Plan de Mejora Docente con acciones específicas, plazos y recursos	Al finalizar la sesión de retroalimentación
Fase 4: seguimiento y acompañamiento	Jefatura de Programa / Centro de Excelencia	Verificación de implementación y provisión de apoyo institucional	Continuo durante siguiente período académico
Fase 5: Comunicación a estudiantes	Jefatura de Programa/ Dirección de Desarrollo Académico	Comunicaciones sobre uso e impacto de las evaluaciones a nivel de curso, programa e institución	Inicio del siguiente periodo del curso/ semestral (agregada)/ anual (institucional)

b. Fase 1: preparación y triangulación de evidencia

- Objetivo de la fase: consolidar un Informe Analítico de Retroalimentación para cada docente que integre múltiples fuentes de evidencia (triangulación), proporcione interpretación contextualizada de los datos, y ofrezca recomendaciones específicas y accionables vinculadas a recursos institucionales de apoyo.
- Responsables y tareas

Responsable principal: Centro para la Excelencia en el Aprendizaje y Coordinación de Procesos Académicos y Asuntos Profesorales – DDA (según definición de los procesos institucionales).

Tareas específicas:

- Recolección y consolidación de datos: obtener datos cuantitativos de evaluaciones estudiantiles desde sistema de gestión académica, consolidar comentarios cualitativos de estudiantes organizados por categorías temáticas, recabar autoevaluaciones docentes (cuando estén disponibles), incorporar evidencia complementaria disponible (observaciones de aula, análisis de materiales, indicadores de logro).
- Análisis cuantitativo contextualizado: calcular estadísticas descriptivas (promedios, desviación estándar) por dimensiones evaluadas, generar comparaciones con benchmarks

institucionales (promedio de programa, promedio de la Escuela, promedio institucional), analizar evolución histórica del docente (cuando existan datos de períodos previos), identificar fortalezas (áreas donde el desempeño supera benchmarks) y áreas de atención (áreas por debajo de benchmarks).

- Análisis cualitativo sistemático: clasificar comentarios abiertos de estudiantes por categorías temáticas (comunicación, materiales didácticos, evaluación del aprendizaje, interacción estudiante-docente, organización del curso, etc.), identificar patrones recurrentes en comentarios positivos y críticos, triangular comentarios con datos cuantitativos para validar interpretaciones, destacar comentarios representativos (manteniendo anonimato estudiantil).
- Generación del Informe Analítico: elaborar informe estructurado siguiendo formato estandarizado, incluir interpretación narrativa que integre datos cuantitativos y cualitativos, formular dos o tres recomendaciones prioritarias específicas y accionables, vincular recomendaciones con recursos institucionales disponibles (Ver: Estructura del Informe Analítico en este documento).
- Plazo y productos

Plazo máximo: 30 días calendario después de la finalización del curso evaluado.

Producto: Informe Analítico de Retroalimentación por cada docente, entregado digitalmente al jefe de programa correspondiente.

c. Fase 2: devolución dialógica

- Objetivo de la fase: facilitar una conversación estructurada y reflexiva entre el jefe de programa y el docente para: (a) comunicar y clarificar los resultados evaluativos, (b) contextualizar hallazgos dentro de las circunstancias específicas del curso, (c) reconocer fortalezas explícitamente, (d) identificar colaborativamente áreas de mejora prioritarias y (e) establecer bases para el plan de acción.
- Responsables y tareas

Responsable principal: Jefatura de Programa. Esta responsabilidad está formalmente reconocida en la carga laboral del jefe de programa.

Tareas específicas:

- Preparación previa: revisar cuidadosamente el Informe Analítico antes de la sesión, identificar puntos que requieren clarificación o profundización, preparar agenda estructurada de la conversación, programar sesión con mínimo 30 minutos de duración en espacio privado (presencial o virtual).
- Conducción de la sesión: establecer clima de confianza reiterando propósito formativo y confidencialidad, iniciar reconociendo fortalezas específicas identificadas en evaluación (Kim et al., 2024), presentar áreas de atención sin lenguaje punitivo ni juicios de carácter

personal, facilitar que docente contextualice resultados y aporte su perspectiva, usar técnicas de escucha activa y preguntas reflexivas (¿cómo interpretas estos resultados? ¿qué factores crees que influyeron? ¿qué podrías hacer diferente?), identificar colaborativamente dos o tres áreas de mejora prioritarias y realistas.

- Documentación: registrar en formato estandarizado: fecha y duración de sesión, resumen de fortalezas reconocidas, áreas de mejora priorizadas, acuerdos preliminares sobre acciones a implementar, necesidades de apoyo institucional identificadas.

- Plazo y productos

Plazo máximo: 45 días calendario después de la finalización del curso. La sesión debe ocurrir máximo 15 días después de que el jefe de programa recibe el Informe Analítico.

Productos:

- Acta resumida de sesión de retroalimentación (formato estandarizado)
- Borrador preliminar de Plan de Mejora Docente

d. Fase 3: Plan de Acción y Mejora

Esta fase consolida los acuerdos de la sesión dialógica en un Plan de Mejora Docente que especifica: (a) áreas de mejora priorizadas, (b) acciones concretas a implementar, (c) recursos institucionales de apoyo necesarios, (d) cronograma de implementación, y (e) indicadores de verificación.

Responsable: coconstrucción entre docente y jefatura de programa.

Plazo: finaliza durante la sesión de retroalimentación o en máximo cinco días posteriores.

e. Fase 4: seguimiento y acompañamiento continuo

Esta fase garantiza que el protocolo no culmina con la entrega de resultados, sino que incluye verificación de implementación y apoyo sostenido. El seguimiento opera en tres niveles:

- Seguimiento a mitad de período: Jefe de programa verifica con docente el avance en implementación de acciones, identifica obstáculos o necesidades adicionales de apoyo.
- Provisión de recursos: Dirección de Desarrollo Académico, Centro de Excelencia en Aprendizaje o unidad equivalente facilita acceso a talleres, mentorías, recursos didácticos identificados en plan de mejora.
- Evaluación de progreso: en siguiente ciclo de evaluación docente, se analiza si las áreas priorizadas muestran mejora, informando siguiente ciclo de retroalimentación.

Plazo: continuo durante siguiente período académico hasta siguiente ciclo de evaluación.

f. Fase 5: comunicación de resultados a estudiantes (cierre de ciclo)

- Objetivo de la fase: cerrar el ciclo de retroalimentación informando a los estudiantes sobre el uso y el impacto de sus evaluaciones, demostrando que sus opiniones contribuyen a

mejoras concretas, fortaleciendo la transparencia del proceso evaluativo y motivando su participación en futuras evaluaciones.

- Responsables y tareas

Responsable principal: Jefatura de Programa (comunicaciones de programa) y Dirección de Desarrollo Académico (comunicaciones institucionales).

Tareas específicas:

- Comunicación a nivel de curso (selectiva y opcional): la comunicación a nivel de curso se activa únicamente cuando existen cambios específicos documentados en este curso como resultado directo de evaluaciones por parte de los estudiantes del periodo anterior (por ejemplo, el Plan de Mejora del profesor incluyó acciones específicas implementadas en el curso, hubo rediseño curricular basado en la evaluación por parte de los estudiantes o cambios significativos en estructura, contenidos o evaluación del curso).
 - Plazo: al inicio del siguiente periodo académico en que se ofrezca nuevamente el curso evaluado, si aplica.
 - Medio: mensaje en plataforma LMS del curso, anuncio en la primera sesión de clase o correo electrónico institucional dirigido a estudiantes que cursaron la asignatura en el periodo evaluado.
 - Contenido: agradecimiento por la participación, resumen de las principales fortalezas identificadas en las evaluaciones y resumen de las áreas de mejora priorizadas, descripción específica de las acciones de mejora implementadas, invitación a continuar participando en procesos evaluativos futuros.
 - *Nota importante: esta comunicación NO es obligatoria para todos los cursos cada semestre. No todos los cursos requieren cambios significativos en cada ciclo evaluativo. La ausencia de comunicación a nivel de curso no significa que las evaluaciones no fueron útiles, sino que las mejoras se están implementando a nivel de programa o que el curso mantiene estándares satisfactorios.*
- Comunicación a nivel de programa (prioritaria): informa sobre tendencias generales, fortaleza del cuerpo docente y mejoras implementadas a escala del programa académico. Tucker (2013) documentó en el sistema eVALUate de la University of Western Australia que la comunicación de resultados a estudiantes es más efectiva cuando se realiza a nivel agregado de programa mediante respuestas de coordinadores que explican decisiones institucionales, evitando crear expectativas de respuesta individual a cada comentario. Gormally et al. (2014) y Guarín et al. (2024) confirmaron que los estudiantes que desconocen el uso de sus evaluaciones experimentan insatisfacción y reducen su participación futura.
 - Plazo: semestral (al finalizar cada periodo académico).
 - Medio: boletín informativo del programa, reuniones con representantes estudiantiles, cartelera digital del programa o sitio web del programa.

- Contenido: tasa de participación estudiantil en evaluaciones docente del periodo, agradecimiento por la participación, resumen agregado de resultados de evaluaciones, principales fortalezas identificadas, áreas de mejora priorizadas, iniciativas institucionales implementadas y mejoras curriculares.
- Comunicación a nivel institucional: presenta el impacto sistémico del proceso de evaluación y retroalimentación docente en la universidad.
- Plazo: anual (integrado a informes de gestión).
- Medio: página web institucional, Informe Anual de Gestión de la Vicerrectoría de Aprendizaje, presentaciones en Consejo Académico con participación estudiantil.
- Contenido: indicadores agregados del sistema de evaluación docente a nivel institucional (tasas de participación, cobertura del proceso, planes de mejora generados). Impacto cuantificado del proceso de retroalimentación en el desarrollo docente, inversión institucional en desarrollo docente, mejoras implementadas.

D. Estructura del Informe Analítico de Retroalimentación

El Informe Analítico es el documento central que sintetiza y comunica los resultados evaluativos. Su diseño responde a la necesidad identificada en la investigación de proporcionar información interpretativa, comprensible y accionable, no solo datos brutos. La estructura estandarizada incluye seis secciones obligatorias:

a. Sección 1: datos de identificación

- Nombre del docente, código del curso, nombre del curso, período académico
- Número de estudiantes matriculados *versus* respondientes (tasa de respuesta)
- Modalidad del curso (virtual, híbrida con especificación de proporción presencial/virtual)

b. Sección 2: resumen ejecutivo interpretativo

Síntesis narrativa de máximo 300 palabras elaborada por analista o jefe de programa que responde a:

- ¿Cuál es el panorama general del desempeño docente en este curso?
- ¿Cuáles son las dos o tres fortalezas más destacadas?
- ¿Cuáles son las dos o tres áreas que requieren atención prioritaria?

Lenguaje: descriptivo, constructivo, basado en evidencia. Evitar juicios de valor o lenguaje punitivo.

c. Sección 3: resultados cuantitativos contextualizados

Presentación de datos numéricos con tres niveles de contextualización:

- **Tabla de promedios por dimensión**

Incluir: promedio del docente, promedio del programa, promedio institucional, desviación estándar (para evaluar consenso/dispersión de respuestas).

Dimensiones típicas: dominio del contenido, claridad comunicativa, materiales y recursos didácticos, estrategias de evaluación del aprendizaje, retroalimentación a estudiantes, interacción y disponibilidad, organización del curso, promoción del pensamiento crítico.

- **Gráfico de comparación**

Representación visual (gráfico de barras o radar) que muestre desempeño del docente *versus benchmarks* en cada dimensión, facilitando identificación rápida de fortalezas relativas (por encima de *benchmarks*) y áreas de atención (por debajo de *benchmarks*).

- **Análisis de evolución histórica**

Cuando existan datos de períodos previos del mismo docente en el mismo curso o cursos similares, incluir gráfico de tendencia que muestre evolución temporal del desempeño. Esto permite identificar mejoras sostenidas, estabilidad, o deterioro.

d. Sección 4: análisis cualitativo de comentarios estudiantiles

Síntesis estructurada de comentarios abiertos organizados en dos subsecciones:

- **Fortalezas identificadas por estudiantes**

Presentar tres a cinco categorías temáticas de aspectos positivos más mencionados (p. ej., claridad en explicaciones, disponibilidad para consultas, materiales bien diseñados), incluyendo dos o tres comentarios representativos textuales (anonimizados) por categoría.

- **Áreas de mejora sugeridas por estudiantes**

Presentar tres a cinco categorías temáticas de aspectos críticos más mencionados, incluyendo comentarios representativos.

Importante: distinguir entre críticas constructivas recurrentes (que merecen atención) y quejas aisladas o sin fundamento específico (que deben ser notadas pero contextualizadas).

e. Sección 5: triangulación con fuentes complementarias

Cuando estén disponibles, integrar:

- Autoevaluación del profesor: comparar percepción del docente sobre su desempeño con percepción estudiantil, destacando áreas de convergencia y divergencia.
- Observaciones de aula/materiales: cuando se hayan realizado observaciones por pares o revisión de materiales didácticos, resumir hallazgos principales.
- Indicadores de logro: si están disponibles datos como tasas de aprobación, desempeño en evaluaciones estandarizadas, o retención de conocimientos en cursos posteriores, incluirlos como evidencia complementaria.

f. Sección 6: recomendaciones específicas y accionables

Formular dos o tres recomendaciones prioritarias que cumplan criterios SMART (Específicas, Medibles, Alcanzables, Relevantes, Temporalizadas). Para cada recomendación, incluir:

- Área de mejora identificada: ¿qué aspecto específico requiere atención?
- Evidencia que la sustenta: ¿qué datos cuantitativos/cualitativos fundamentan esta recomendación?
- Acción sugerida: ¿qué puede hacer concretamente el docente para mejorar?
- Recursos de apoyo disponibles: ¿qué talleres, mentorías, asesorías, materiales didácticos o herramientas tecnológicas puede utilizar el docente? Incluir contactos específicos.

Ejemplo de recomendación:

Área de mejora: retroalimentación a estudiantes sobre evaluaciones

Evidencia: esta dimensión obtuvo 3.2/5.0, por debajo del promedio de programa (4.1). El 68 % de comentarios críticos mencionan 'falta de retroalimentación oportuna sobre trabajos' o 'no entendemos qué se esperaba en las evaluaciones'.

Acción sugerida: implementar retroalimentación estructurada en dos niveles: (a) comentarios individualizados en cada evaluación dentro de máximo 5 días de entregada, explicando fortalezas y áreas de mejora específicas y (b) sesión grupal posterior a la evaluación donde se discuten errores comunes y se clarifican criterios.

Recursos disponibles: Taller 'Retroalimentación Efectiva en Entornos Virtuales' (Centro de Excelencia en Aprendizaje), plantillas de rúbricas analíticas (disponibles en repositorio institucional), asesoría personalizada con diseñador instruccional.

E. Indicadores de cumplimiento y efectividad

Para garantizar la sostenibilidad y mejora continua del protocolo, se establecen dos tipos de indicadores que deben ser monitoreados sistemáticamente:

a. Indicadores de proceso (cumplimiento operativo)

Miden el grado de implementación fiel del protocolo:

Indicador	Definición	Fórmula	Variables	Meta	Frecuencia de medición	Responsable	Fuente de información
Oportunidad de entrega de informes	Mide el porcentaje de informes de retroalimentación entregados dentro del plazo establecido	$(\text{Nro. de informes entregados en } \leq 30 \text{ días post-curso} / \text{Total de informes programados}) \times 100$	Numerador: cantidad de informes entregados dentro de 30 días calendario posterior a la finalización del curso Denominador: total de informes de retroalimentación programados en el periodo	$\geq 90 \%$	Semestral	Centro para la Excelencia en el Aprendizaje y Coordinación de Procesos Académicos y Asuntos Profesorales-DDA	Sistema de gestión académica/ Registro de entrega de informes
Oportunidad en sesiones dialógicas	Mide el porcentaje de sesiones dialógicas realizadas dentro del plazo establecido	$(\text{Nro. de sesiones dialógicas realizadas en } \leq 45 \text{ días post-curso} / \text{Total de sesiones dialógicas programadas}) \times 100$	Numerador: cantidad de sesiones dialógicas ejecutadas dentro de 45 días calendario posteriores a la finalización del curso Denominador: total de sesiones dialógicas programadas en el periodo	$\geq 85 \%$	Semestral	Jefatura de Programa	Agenda de sesiones dialógicas/ Actas de reunión
Cobertura de retroalimentación	Mide el porcentaje de profesores evaluados que efectivamente reciben sesión dialógica	$(\text{Nro. de profesores evaluados que reciben sesión dialógica} / \text{Total de profesores evaluados en el periodo}) \times 100$	Numerador: cantidad de profesores evaluados que participan en sesión dialógica de retroalimentación Denominador: total de profesores evaluados en el periodo	100 %	Semestral	Jefatura de Programa	Base de datos de profesores evaluados/ Registro de asistencia a sesiones dialógicas

Indicador	Definición	Fórmula	Variables	Meta	Frecuencia de medición	Responsable	Fuente de información
Generación de planes de mejora	Mide el porcentaje de profesores que requieren plan de mejora (según criterios establecidos) y efectivamente lo formalizan posterior a la sesión dialógica.	$(\text{Nro. de profesores con Plan de Mejora formalizado} / \text{Total de profesores que cumplen criterios para plan de mejora}) \times 100$	Numerador: cantidad de profesores que presentan Plan de Mejora documentado y aprobado Denominador: total de profesores que cumplen al menos uno de los siguientes criterios**: *Promedio general de evaluación < 4.0 (escala 1-5) *Dos o más dimensiones con promedio < 4.0 *Patrón recurrente de comentarios críticos en áreas específicas * Recomendación explícita del jefe de programa basada en análisis integral	$\geq 95 \%$	Semestral	Jefatura de Programa/ Profesor evaluado	Repositorio de planes de mejora **Nota: profesores que no cumplen estos criterios participan en sesiones dialógicas de reconocimiento y fortalecimiento, pero no requieren plan de mejora documentado.
Seguimiento implementado	Mide el porcentaje de planes de mejora que reciben al menos un seguimiento a la mitad del periodo de implementación	$(\text{Nro. de Planes de Mejora con al menos 1 seguimiento a mitad de período} / \text{Total de Planes de Mejora vigentes}) \times 100$	Numerador: cantidad de Planes de Mejora que tienen registrado al menos un seguimiento realizado a la mitad del periodo de implementación Denominador: total de Planes de Mejora activos en el período	$\geq 80 \%$	Semestral	Jefatura de Programa	Actas de seguimiento
Comunicación de resultados a estudiantes	Mide el porcentaje de programas académicos que	$(\text{Nro. de programas que realizaron comunicación})$	Numerador: cantidad de programas académicos que enviaron o publicaron comunicación semestral a	$\geq 90 \%$	Semestral	Dirección de Desarrollo Académico	Registro de comunicaciones enviadas o publicadas en

Indicador	Definición	Fórmula	Variables	Meta	Frecuencia de medición	Responsable	Fuente de información
	comunican sistemáticamente a sus estudiantes sobre mejoras implementadas basadas en evaluaciones docentes, cerrando el ciclo de retroalimentación a nivel agregado.	semestral a estudiantes / Total de programas académicos con evaluaciones docentes implementadas) $\times 100$	estudiantes sobre tasas de participación en evaluaciones, fortalezas identificadas agregadas del cuerpo docente, áreas de mejora priorizadas a nivel de programa, e iniciativas o mejoras específicas implementadas. Denominador: total de programas académicos que realizaron evaluaciones docentes en el periodo				Plataforma LMS o página web. Actas de reuniones con representantes estudiantiles donde se presentaron resultados. Repositorio centralizado de comunicaciones a estudiantes.

b. Indicadores de resultado (efectividad del proceso)

Miden el impacto del proceso de retroalimentación en el desarrollo docente:

Indicador	Definición	Fórmula	Variables	Meta	Frecuencia de Medición	Responsable	Fuente de información
Mejora en resultados evaluativos	Mide el porcentaje de profesores que evidencian mejora en las dimensiones priorizadas en su plan de mejora al comparar dos ciclos	(Nro. de profesores con mejora en dimensiones priorizadas/ Total de profesores con plan de mejora evaluados en ciclo siguiente) $\times 100$	Numerador: cantidad de profesores que aumentan su puntaje en al menos 0.2 puntos (escala 1-5) en las dimensiones identificadas como prioritarias en su Plan de Mejora Denominador: total de profesores con Plan de Mejora que completan	$\geq 70 \%$	Anual	Centro para la Excelencia en el Aprendizaje y Coordinación de Procesos Académicos y Asuntos Profesorales-DDA	Base de datos de evaluaciones docentes/ comparativo de puntajes por dimensión entre ciclos

Indicador	Definición	Fórmula	Variables	Meta	Frecuencia de Medición	Responsable	Fuente de información
	evaluativos consecutivos		evaluación en el ciclo siguiente				
Participación en desarrollo docente	Mide el porcentaje de profesores que acceden efectivamente a recursos de formación identificados en sus recomendaciones de mejora	(Nro. de profesores que participan en al menos 1 recurso formativo recomendado/ Total de profesores con recomendaciones de formación en su plan de mejora) × 100	Numerador: cantidad de profesores que asisten y completan al menos una actividad formativa (taller, mentoría, asesoría, curso) de las recomendadas en su retroalimentación Denominador: total de profesores cuyo Plan de Mejora incluye recomendaciones de participación en recursos formativos	≥ 75 %	Anual	Centro para la Excelencia en el Aprendizaje y Coordinación de Procesos Académicos y Asuntos Profesorales-DDA	Registro de participación en actividades formativas/ Sistema de gestión de desarrollo docente/ Certificados de asistencia
Satisfacción con el proceso de retroalimentación	Mide el nivel de satisfacción de los profesores y jefes de programa respecto a la utilidad, claridad y enfoque formativo del proceso de retroalimentación	Promedio ponderado de calificaciones en encuesta de satisfacción	Escala de medición: 1 a 5 puntos Dimensiones evaluadas: *Utilidad de la retroalimentación recibida *Claridad en la comunicación del informe y sesión dialógica *Enfoque formativo (no punitivo) del proceso *Pertinencia de las recomendaciones Apoyo institucional para implementar mejoras	≥ 4.0/5.0 en ambas poblaciones (profesores que recibieron retroalimentación y jefes de programa involucrados en el proceso)	Semestral	Centro para la Excelencia en el Aprendizaje y Coordinación de Procesos Académicos y Asuntos Profesorales-DDA	Encuesta de satisfacción aplicada digitalmente
Reducción de resistencias	Mide el cambio en las actitudes de los profesores	[(Puntaje promedio post-implementación	Instrumento: Escala de Actitudes hacia la Evaluación Docente*	Criterio de mejora: Reducción	Anual	Coordinación de Procesos Académicos y	Aplicación de instrumento de escala de

Indicador	Definición	Fórmula	Variables	Meta	Frecuencia de Medición	Responsable	Fuente de información
hacia la evaluación	hacia el proceso de evaluación institucional, comparando mediciones antes y después de la implementación del protocolo de retro alimentación	- Puntaje promedio pre-implementación) / Puntaje promedio pre-implementación] × 100	Escala: Likert de 5 puntos (1=Totalmente en desacuerdo, 5=Totalmente de acuerdo) Dimensiones medidas: 1. Percepción de justicia del proceso evaluativo 2. Confianza en el uso formativo de resultados 3. Apertura al feedback y mejora continua 4. Temor/ansiedad asociada a la evaluación (ítems invertidos) 5. Valoración de la evaluación como herramienta de desarrollo Momentos de medición: - Línea base (pre-implementación) -Post- implementación (tras 1 año de aplicación del protocolo)	significativa (≥15 % de mejora en puntaje total)		Asuntos Profesorales (DDA)	medición de actitudes hacia la evaluación docente

*Nota metodológica: La Escala de Actitudes hacia la Evaluación Docente, debe ser un instrumento diseñado institucionalmente o adaptado de escalas validadas en literatura. Debe incluir entre 15-20 ítems que capturen las dimensiones señaladas, con confiabilidad mínima (α de Cronbach ≥ 0.80) y ser aplicada a una muestra representativa de profesores en ambos momentos de medición.

c. Reporte y uso de indicadores

Los indicadores deben reportarse:

- E. Semestralmente (indicadores de proceso) a Dirección de Desarrollo Académico para monitoreo operativo.
- F. Anualmente (indicadores de resultado) a órganos de gobiernos institucional para decisiones estratégicas.
- G. Anualmente en reporte comprehensivo de evaluación del protocolo que incluya: logros, dificultades, lecciones aprendidas, recomendaciones de ajuste.

F. Disposiciones finales

a. Vigencia y revisión

Este protocolo entra en vigor a partir del período académico _____ y tiene vigencia de _____ años, período tras el cual debe someterse a una revisión integral basada en evidencia de indicadores acumulados, retroalimentación de actores y cambios en contexto institucional o normativo. Se establece además una revisión anual menor que permita ajustes operativos sin modificar la estructura fundamental del protocolo.

b. Responsabilidad de implementación

La implementación de este protocolo es responsabilidad compartida de:

- Vicerrectoría de Aprendizaje y Coordinación de Procesos Académicos y Asuntos Profesorales (DDA): liderazgo estratégico, asignación de recursos, lineamientos y optimización, rendición de cuentas institucional, comunicación institucional a estudiantes.
- Coordinación de Procesos Académicos y Asuntos Profesorales (DDA) y Centro de Excelencia en Aprendizaje: generación de informes analíticos, capacitación de jefes de programa, provisión de recursos de desarrollo docente, apoyo en elaboración de comunicaciones agregadas a estudiantes.
- Jefaturas de Programa: facilitación de sesiones dialógicas, seguimiento de planes de mejora, acompañamiento docente, comunicación de resultados a estudiantes a nivel de programa y formulación de comunicaciones individuales por curso.
- Profesores: participación en procesos de retroalimentación, implementación de planes de mejora, apertura al desarrollo profesional continuo, comunicación de mejoras implementadas a sus estudiantes.

c. Resolución de conflictos

En caso de desacuerdos entre docente y jefatura de programa sobre interpretación de resultados o recomendaciones formuladas, el caso debe elevarse al decano asociado para programas académicos de la Escuela para mediación. Si persiste desacuerdo, la Dirección de Desarrollo Académico en la Vicerrectoría de Aprendizaje emite resolución definitiva.

Anexo 4. Plan de Implementación del protocolo de devolución y retroalimentación de los resultados de evaluación docente

A. Introducción_ implementación como proceso de cambio organizacional

La investigación que fundamenta el “*Protocolo de devolución y retroalimentación*” (Anexo 3) identificó que el código ADOPCIÓN_IMPLEMENTACIÓN registró el enraizamiento más alto de todo el sistema categorial, evidenciando que los actores institucionales reconocen que *el éxito del protocolo depende menos de la elegancia de su diseño técnico que de la calidad de su proceso de implementación*. Un protocolo bien diseñado que se implementa inadecuadamente fracasará; un protocolo imperfecto que se implementa con acompañamiento, capacitación y respaldo institucional puede tener éxito y mejorar iterativamente.

Este plan de implementación reconoce explícitamente que la introducción del protocolo constituye un cambio organizacional significativo que requerirá: (a) gestión del cambio sistemática que anticipe y mitigue resistencias, (b) inversión de recursos financieros, humanos y temporales, (c) compromiso sostenido del liderazgo institucional, (d) desarrollo de capacidades en actores clave y (e) ajustes iterativos basados en aprendizajes.

El plan se organiza en cinco componentes estratégicos que abordan integralmente los desafíos identificados en la investigación:

Componente	Desafío que aborda	Resultado esperado
Gestión del cambio	Resistencias docentes, actitudes defensivas, percepción de evaluación como control	Apropiación del protocolo, reducción de resistencias, cultura de mejora continua
Desarrollo de capacidades	Carencia de habilidades analíticas, dificultades interpretativas, falta de guías	Jefes de programa y profesores capacitados en análisis de datos evaluativos y retroalimentación efectiva
Recursos e infraestructura	Falta de personal, tiempo, tecnología y presupuesto para implementación sostenible	Asignación presupuestal específica, personal dedicado, plataformas tecnológicas, tiempo protegido
Compromiso institucional	Percepción de iniciativas como requisitos burocráticos sin respaldo real de directivas	Legitimación del protocolo, respaldo visible de liderazgo, rendición de cuentas institucional
Monitoreo y mejora continua	Riesgo de que protocolo quede como documento inerte sin seguimiento ni ajuste	Sistema de indicadores operativo, retroalimentación continua, ajustes basados en evidencia

B. Componente 1: estrategia de gestión del cambio organizacional

Este componente aborda los códigos RESISTENCIAS, ACTITUDES_NEGATIVAS, RECEPCIÓN identificados con alta frecuencia en la Dimensión 3 (Desafíos y obstáculos).

La gestión del cambio requiere intervenciones secuenciales y coordinadas que construyan apropiación y reduzcan ansiedades.

a. Fase prelanzamiento: preparando el terreno (meses -3 a -1)

- **Comunicación estratégica desde el liderazgo**

Objetivo: construir legitimidad y reducir percepciones de que protocolo es requisito burocrático sin valor real.

Acciones específicas:

- Comunicado oficial de Rectoría/ Vicerrectoría de Aprendizaje dirigido a toda la comunidad académica (tres meses antes del lanzamiento) que: posicione el protocolo como estrategia central de calidad educativa alineada con misión institucional, reconozca problemáticas actuales (tardanza, falta de diálogo) sin culpabilizar, presente beneficios esperados para profesores (desarrollo profesional) y estudiantes (mejor enseñanza), garantice confidencialidad y enfoque formativo, anuncie inversión de recursos (personal, capacitación, tecnología).
- Serie de foros informativos (2 meses antes) con participación Vicerrectoría de Aprendizaje y equipo técnico, dirigidos a: jefes de programa (explicando su rol y apoyo disponible), profesores por Escuelas (respondiendo preguntas, aclarando dudas, recogiendo sugerencias), decanos y directivos (asegurando alineación estratégica).
- Campaña de comunicación multicanal (continua durante 3 meses prelanzamiento): correos electrónicos informativos (uno cada 2 semanas), infografías visuales explicando proceso y beneficios, videos testimoniales de profesores en instituciones con protocolos similares exitosos, sección dedicada en intranet con FAQs y recursos.

- **Consulta y co-construcción**

Objetivo: aumentar apropiación mediante participación de actores clave en ajustes finales del protocolo.

Acciones:

- Grupo focal con 10-12 jefes de programa representativos (dos meses antes) para validar viabilidad operativa del protocolo, identificar obstáculos potenciales no previstos, ajustar tiempos o procedimientos según realidades prácticas.
- Socialización de resultados de consulta (cuatro semanas antes) mostrando cómo fueron incorporadas las sugerencias en la versión final del protocolo, construyendo una narrativa de 'protocolo co-construido con la comunidad'.

b. Fase de lanzamiento: implementación piloto (mes 0 a mes 3)

Estrategia: no implementar protocolo completo en toda la institución simultáneamente. Comenzar con piloto controlado que permita aprendizajes y ajustes antes de escalamiento.

- **Selección de programas piloto**

Criterios de selección:

- Tres o cuatro programas académicos (dos de pregrado, dos de posgrado) con modalidades virtual e híbrida
- Jefes de programa con disposición positiva y habilidades de liderazgo
- Diversidad de tamaños (programas grandes y pequeños) para evaluar escalabilidad
- Mezcla de áreas disciplinares (ingenierías, ciencias sociales, negocios)
- Acompañamiento intensivo al piloto
- Asignación de facilitador dedicado del Centro de Excelencia en Aprendizaje a cada programa piloto
- Reuniones semanales de seguimiento con jefes de programa piloto para resolver dudas, identificar dificultades, ajustar procedimientos
- Observación no participante de muestra de sesiones de retroalimentación para identificar buenas prácticas y áreas de mejora
- Grupo focal al finalizar piloto (mes 3) con todos los profesores participantes para recoger experiencias, satisfacción, sugerencias

- **Comunicación de aprendizajes del piloto**

Al finalizar piloto (mes 3), generar un reporte de lecciones aprendidas que incluya: estadísticas de cumplimiento de plazos, satisfacción docente (encuesta estandarizada), dificultades operativas encontradas y cómo se resolvieron, ajustes menores realizados al protocolo, buenas prácticas identificadas, testimonios anónimos de participantes. Este reporte debe socializarse ampliamente como evidencia de que piloto fue exitoso y protocolo es viable.

c. Fase de escalamiento: implementación institucional completa (mes 4 en adelante)

Tras ajustes basados en piloto, expandir a todos los programas con implementación gradual:

- Mes 4-6: 50 % de programas restantes (priorizando aquellos con jefes de programa más preparados)
- Mes 7-9: restante 50 % de programas
- Mes 10-12: consolidación, evaluación de primer año completo, ajustes para segundo año

d. Estrategias específicas de mitigación de resistencias

Basado en código RESISTENCIAS y hallazgos de Mendzheritskaya et al. (2024) sobre respuestas emocionales a retroalimentación negativa:

Fuente de resistencia	Estrategia de mitigación	Responsable
Percepción de evaluación como juicio/amenaza laboral	Reiterar en toda comunicación el enfoque formativo y garantías de confidencialidad. Separar explícitamente el proceso formativo de decisiones sumativas.	Vicerrectoría de Aprendizaje, Jefaturas
Ansiedad por recepción de resultados negativos	Iniciar SIEMPRE sesiones reconociendo fortalezas. Usar lenguaje constructivo ('áreas de crecimiento' no 'deficiencias'). Ofrecer apoyo inmediato.	Jefaturas (capacitadas en técnicas)
Cuestionamiento de validez de evaluaciones estudiantiles	Reconocer limitaciones de SET abiertamente. Implementar triangulación con múltiples fuentes. Contextualizar resultados con benchmarks.	Centro de Excelencia (informes analíticos)
Escepticismo sobre utilidad del proceso	Comunicar casos de éxito del piloto. Demostrar con ejemplos concretos cómo retroalimentación condujo a mejoras. Vincular con recursos tangibles.	Comunicaciones institucionales, Jefaturas
Sobrecarga percibida de trabajo adicional	Reconocer explícitamente tiempo requerido en cargas laborales. Reducir otras actividades administrativas para compensar. Mostrar eficiencias ganadas.	Vicerrectoría de Aprendizaje, Decanaturas

C. Componente 2: desarrollo de capacidades analíticas y pedagógicas

Este componente aborda el código INTERPRETACIÓN_RESULTADOS (enraizamiento muy alto) y la demanda explícita de GUÍAS y CAPACITACIÓN_FORMACIÓN. La efectividad del protocolo requiere que actores clave posean competencias específicas que actualmente no dominan.

a. Programa de capacitación para jefes de programa

Público objetivo: todos los jefes de programa de pregrado y posgrado en modalidades virtual e híbrida.

Modalidad: híbrida - 12 horas totales (ocho horas presenciales/sincrónicas + cuatro horas trabajo autónomo online).

Calendario: ofrecerse dos meses antes del lanzamiento del protocolo, con múltiples horarios para facilitar participación.

- **Estructura del programa de capacitación**

Módulo	Duración	Competencias	Contenidos clave
Módulo 1: fundamentos de evaluación docente	Dos horas	Comprender validez y limitaciones de SET	Dualidad funcional formativa/sumativa Sesgos en evaluaciones estudiantiles (Quansah et al., 2024) Principios de triangulación (Berk, 2013)
Módulo 2: análisis cuantitativo de datos evaluativos	Dos horas	Interpretar estadísticas, comparar con <i>benchmarks</i>	Lectura de promedios, desviación estándar, distribuciones Uso de benchmarks institucionales Identificación de patrones y tendencias
Módulo 3: análisis de comentarios cualitativos	Dos horas	Sistematizar comentarios, identificar patrones	Categorización temática de comentarios Distinciones críticas constructivas <i>versus</i> quejas infundadas Triangulación datos cuantitativos/cualitativos
Módulo 4: técnicas de retroalimentación dialógica	Tres horas	Facilitar conversaciones formativas efectivas	Estructura de sesión (reconocimiento fortalezas primero) Técnicas escucha activa y preguntas reflexivas Manejo de respuestas defensivas <i>Role-playing</i> con casos reales
Módulo 5: construcción de Planes de Mejora	Tres horas	Traducir resultados en acciones específicas	Formulación de recomendaciones SMART Vinculación con recursos institucionales Práctica con casos reales: del resultado a la acción

- **Metodología pedagógica**

El programa utiliza pedagogía activa basada en casos reales:

- 30 % exposición conceptual (videos pregrabados + presentaciones sincrónicas)
- 70 % práctica con casos (análisis de informes reales anonimizados, *role-playing* de sesiones de retroalimentación, construcción de planes de mejora en grupos pequeños)
- Evaluación: elaboración de un plan completo de retroalimentación para caso simulado (trabajo autónomo de cuatro horas)

b. Desarrollo de guías interpretativas y herramientas

Complementando la capacitación, se desarrollan materiales de apoyo accesibles:

- **Guía de interpretación rápida**

Documento de referencia rápida que responde:

- ¿Cómo interpreto un promedio de X/5.0? (con tabla de referencia: <3.5 requiere atención urgente, 3.5-4.0 por debajo de esperado, 4.0-4.5 satisfactorio, >4.5 sobresaliente)
- ¿Qué indica una desviación estándar alta? (baja consenso estudiantil, merece exploración cualitativa)
- ¿Cómo priorizo cuando datos cuantitativos y comentarios parecen contradictorios? (árbol de decisión visual)
- ¿Qué patrones en comentarios debo considerar serios vs. aislados? (si >30 % mencionan mismo tema, requiere atención)

- **Catálogo de recursos de desarrollo docente**

Base de datos actualizada semestralmente con:

- Talleres disponibles del Centro de Excelencia (con fechas, modalidades, contactos)
- Asesorías personalizadas (diseño instruccional, evaluación del aprendizaje, uso de tecnologías)
- Repositorio de recursos didácticos (plantillas de rúbricas, ejemplos de actividades, guías metodológicas)
- Comunidades de práctica existentes (grupos de profesores que se reúnen periódicamente por áreas temáticas)
- Observación por pares (protocolo para que docente solicite que colega observe su clase virtual y dé retroalimentación)

- **Plantillas y formatos estandarizados**

- Plantilla de acta de sesión de retroalimentación (formato estandarizado de una página)
- Plantilla de Plan de Mejora Docente (formato con secciones pre-estructuradas: áreas priorizadas, acciones, recursos, cronograma, indicadores)
- Plantilla de seguimiento a mitad de período (lista de chequeo breve para verificar avances)

c. Capacitación básica para profesores

Aunque jefes de programa son facilitadores principales, profesores también requieren preparación básica:

- **Información en línea**

Videotutoriales cortos (cinco a diez minutos cada uno) cubriendo:

- Propósito y beneficios del nuevo protocolo
- Cómo leer tu informe analítico (explicación de secciones, gráficos, *benchmarks*)
- Qué esperar de la sesión de retroalimentación (estructura, duración, tipo de conversación)
- Cómo aprovechar al máximo el proceso (mentalidad de crecimiento, apertura a la retroalimentación, proactividad en solicitar apoyo)
- Recursos disponibles para tu desarrollo (recorrido por catálogo)

Disponibilidad: plataforma LMS institucional, acceso permanente, recomendado completar antes de recibir informe analítico.

d. Inducción continua para nuevos actores institucionales (inducción)

La sostenibilidad del protocolo requiere que todo jefe de programa y profesor que ingrese después de la implementación inicial reciba inducción específica. Esta inducción debe institucionalizarse en los procesos de inducción coordinados entre Talento Humano y la Coordinación de Procesos Académicos.

- **Inducción para nuevos jefes de programa**

Momento: dentro de las primeras cuatro semanas de asunción del cargo.

Responsable: Centro para la Excelencia en el Aprendizaje (coordinación con Talento Humano).

Duración: seis horas (combinación entre tiempo presencial y autónomo)

Contenidos obligatorios:

- Contexto institucional del protocolo (30 min - video + lectura)
- Fundamentos de evaluación docente (1 hora - webinar)
- Análisis de informes analíticos (1.5 horas - taller práctico)
- Técnicas de retroalimentación dialógica (2 horas - taller con role-playing)
- Construcción de planes de mejora (1 hora - práctica)

Productos:

- Certificado de terminación (requisito para ejercer como jefe de programa)
- Asignación de jefe mentor para acompañamiento en primera sesión real

Seguimiento: reunión de verificación al tercer mes con Coordinador de Evaluación.

- **Inducción para nuevos profesores**

Momento: durante la inducción institucional (primera semana de vinculación).

Responsables: Talento Humano (componente general) + Jefatura de Programa (componente específico).

Duración: Dos horas totales.

Componente institucional (Talento Humano - 1 hora)- Integrado en inducción general, cubriendo:

- Propósito y enfoque formativo del protocolo (video institucional - 15 min)
- Garantías de confidencialidad (10 min)
- Cronograma típico del proceso (infografía - 10 min)
- Recursos disponibles (recorrido virtual catálogo - 15 min)
- Entrega de documento "Guía para profesores nuevos" (máximo cinco páginas)

Componente específico (Jefatura de Programa - 1 hora)- Conversación individual en primeras dos semanas cubriendo:

- Cultura evaluativa del programa
- Lectura práctica de informe analítico (con ejemplo anonimizado)
- Qué esperar en sesión dialógica
- Recursos recomendados para nuevos profesores

Producto: acta breve de reunión de inducción.

Materiales de apoyo permanentes

- Video institucional de bienvenida (10 minutos)
- Guía rápida "Primeros pasos" (para jefes y profesores)
- Banco de casos de práctica (informes anonimizados, role-plays)
- Directorio de contactos y recursos

Nota: Se debe desarrollar un "Protocolo Operativo de Inducción" que detalle paso a paso la coordinación entre Talento Humano y DDA, incluyendo lista de chequeo, formatos y responsabilidades específicas.

D. Componente 3: asignación de recursos e infraestructura

El código RECURSOS apareció con frecuencia significativa en la Dimensión 6, reflejando consciencia de que el protocolo requiere inversión específica. Sin recursos suficientes, el protocolo quedará como aspiración inviable.

a. Recursos humanos

• Personal Requerido

Posición	Responsabilidades	Perfil
Responsable de evaluación y retroalimentación docente	Supervisar implementación protocolo, capacitar jefes de programa, monitorear indicadores, ajustar procesos	Maestría en educación, experiencia en evaluación docente y gestión de cambio
Analista de datos educativos	Generar informes analíticos, análisis cuantitativo/cualitativo, mantener <i>dashboards</i> , reportes de indicadores	Profesional en estadística, ciencia de datos o afin, conocimiento de análisis cualitativo
Facilitador de desarrollo docente	Diseñar y facilitar talleres, asesorías personalizadas, acompañar planes de mejora	Licenciatura/maestría en educación, experiencia en formación docente universitaria

• Reconocimiento en cargas laborales

Jefes de Programa: asignar cuatro horas semanales en carga laboral para actividades de retroalimentación docente (preparación de sesiones, conversaciones, seguimiento). Esto implica reducir equivalente en otras responsabilidades administrativas.

Profesores: participación en sesión de retroalimentación (una hora) y actividades de desarrollo profesional derivadas (hasta cuatro horas semestrales) se reconocen dentro de compromisos institucionales, no como carga adicional.

• Tiempo protegido para inducción

Nuevos Jefes de Programa: Seis horas protegidas dentro de las primeras cuatro semanas para completar inducción obligatoria.

Nuevos profesores: Dos horas de inducción institucional dedicadas al protocolo de evaluación.

Jefes mentores: Dos horas adicionales semestrales reconocidas en carga laboral de jefes experimentados que acompañan nuevos jefes.

b. Recursos tecnológicos

- **Plataforma de gestión de retroalimentación**

Inversión requerida: desarrollo o adquisición de módulo integrado con sistema de gestión académica existente que automatice:

- Consolidación automática de datos cuantitativos de evaluaciones estudiantiles
- Análisis automatizado de comentarios cualitativos mediante procesamiento de lenguaje natural (categorización temática, identificación de sentimiento)
- Generación semi-automatizada de Informes Analíticos (plantilla pre poblada con datos, analista completa interpretación narrativa)
- Tableros de datos interactivos visuales para jefes de programa y profesores
- Sistema de alertas automáticas cuando plazos no se cumplen
- Repositorio de planes de mejora y actas de seguimiento
- Módulo de reportes de indicadores de proceso y resultado

Alternativa económica: si el presupuesto es limitado, iniciar con solución más básica usando herramientas existentes (Excel/Google Sheets para consolidación, plantillas Word para informes, Google Forms para seguimientos) y migrar gradualmente a plataforma integrada en Año 2-3.

E. Componente4: legitimación y rendición de cuentas institucional

El código COMPROMISO apareció consistentemente vinculado a necesidad de respaldo visible del liderazgo. Sin compromiso institucional formal, protocolo será percibido como iniciativa más que puede ignorarse.

a. Acciones de legitimación formal

- Socialización ante Consejo Académico (dos meses antes del lanzamiento): el protocolo debe ser presentado y discutido formalmente con los órganos y actores que se consideren oportunos.
- Comunicación institucional (un mes antes): emisión de comunicación oficial que declare el protocolo como política institucional de calidad educativa, que establece vigencia y alcance, asigna responsabilidades a instancias específicas y destina recursos presupuestales.
- Evento de lanzamiento oficial (día del lanzamiento): acto institucional presidido por Rectoría/ Vicerrectoría de Aprendizaje, decanos, jefes de programa, donde se presente protocolo oficialmente reconozca esfuerzo de diseño y piloto, reitere compromiso con recursos y apoyo, invite a comunidad a apropiarse del proceso.

b. Mecanismos de rendición de cuentas

Para asegurar que compromiso no sea solo declarativo sino operativo:

- Reporte mensual a Vicerrectoría de Aprendizaje sobre indicadores de proceso (cumplimiento de plazos, cobertura de sesiones). Vicerrectoría interviene cuando se detectan incumplimientos sistemáticos.
- Reporte semestral a Consejo Académico sobre indicadores de resultado (mejoras en evaluaciones, participación en desarrollo docente). Consejo toma decisiones estratégicas de ajuste si los resultados no son satisfactorios.
- Evaluación anual pública del protocolo con reporte integral publicado en intranet, mostrando transparencia sobre logros y dificultades.
- Inclusión en procesos de acreditación: el protocolo debe vincularse explícitamente con el Factor de Calidad ‘Profesores’ en procesos de autoevaluación institucional y programática, asegurando que su cumplimiento sea criterio de calidad evaluado externamente.

F. Componente 5: Sistema de Monitoreo y Mejora Continua

El protocolo debe concebirse como organismo vivo que se evalúa y ajusta continuamente, no como documento estático.

a. Instrumentos de monitoreo

- Tableros interactivos de indicadores en tiempo real: plataforma tecnológica muestra permanentemente cumplimiento de indicadores de proceso para cada programa/Escuela.
- Encuesta de satisfacción docente (posterior a la retroalimentación): breve encuesta (cinco minutos) aplicada a los profesores después de sesión de retroalimentación evaluando: utilidad de informe analítico (claridad, relevancia), calidad de conversación con jefe de programa, percepción de enfoque formativo *versus* punitivo, satisfacción con apoyo disponible, sugerencias de mejora.
- Encuesta a Jefes de Programa (semestral): consulta sobre: dificultades operativas encontradas, tiempo real requerido *versus* tiempo asignado, necesidades adicionales de capacitación o apoyo, sugerencias de ajuste al protocolo.
- Grupos focales anuales: sesiones cualitativas con muestra representativa de profesores y jefes de programa para profundizar en experiencias, identificar problemas no capturados en encuestas, generar ideas de mejora.

b. Ciclos de ajuste

- Ajustes menores (cada semestre): basados en indicadores y retroalimentación continua, el Coordinador de Evaluación y Retroalimentación puede implementar ajustes operativos menores (p. ej., modificar formato de plantilla, ajustar redacción de guías, agregar pregunta en encuesta) sin cambiar estructura fundamental del protocolo.

- Revisión anual: el equipo técnico genera reporte anual que analiza: cumplimiento de indicadores de proceso y resultado agregados, evolución de satisfacción docente, logros y dificultades principales, lecciones aprendidas, recomendaciones de ajuste para próximo año. Este reporte se presenta a Vicerrectoría y Consejo Académico para decisiones estratégicas.
- Revisión integral trienal: evaluación externa o autoevaluación exhaustiva del protocolo que examina: si los objetivos iniciales se cumplieron, si los hallazgos de investigación original siguen vigentes, si el diseño del protocolo responde adecuadamente a contexto institucional actual, qué ajustes estructurales mayores podrían mejorar efectividad. Los resultados informan la decisión de renovar el protocolo con/sin modificaciones, o rediseñar significativamente.

G. Factores críticos de éxito y riesgos

a. Factores críticos de éxito

La implementación exitosa del protocolo depende de:

- Liderazgo visible y sostenido: Rectoría/ Vicerrectoría deben comunicar constantemente importancia del protocolo y modelar compromiso.
- Apropiación de jefes de programa: como facilitadores principales, su convicción y competencia determinan calidad del proceso. Inversión en su capacitación y apoyo es crítica.
- Evidencia temprana de valor: comunicar rápidamente casos de éxito del piloto donde protocolo condujo a mejoras tangibles construye credibilidad.
- Recursos realmente disponibles: no basta aprobar presupuesto; los recursos deben liberarse oportunamente para contrataciones, tecnología, capacitación.
- Flexibilidad para ajustar: hay que reconocer que el primer año es de aprendizaje. Capacidad de ajustar rápidamente basados en retroalimentación para evitar frustraciones.

b. Riesgos y estrategias de mitigación

Riesgo	Probabilidad	Mitigación
Resistencia generalizada de profesores por percibir como control	Media-Alta	Comunicación constante sobre enfoque formativo, piloto exitoso que demuestre valor, garantías confidencialidad
Incumplimiento sistemático de plazos por sobrecarga jefes programa	Alta	Reconocimiento real en cargas laborales, reducción otras tareas, automatización tecnológica, monitoreo estricto
Recursos prometidos no se materializan por crisis presupuestal	Media	Blindar presupuesto protocolo como línea protegida, fase en

		implementación si necesario (p. ej., posponer plataforma sofisticada)
Plataforma tecnológica no funciona adecuadamente (bugs, problemas integración)	Media	Pilotear plataforma exhaustivamente prelanzamiento, tener plan B con soluciones manuales temporales, soporte técnico dedicado
Rotación de personal clave (Coordinador, jefes de programa, analistas) antes de consolidación	Baja-Media	Documentación exhaustiva de procesos, contratos estables, plan sucesión, capacitación cruzada en equipo

H. Conclusión: de la planificación a la acción

Este plan de implementación reconoce que el protocolo de retroalimentación docente no es solo un diseño técnico sino una intervención organizacional compleja que requiere gestión sistemática del cambio. El éxito no dependerá de la perfección del protocolo sino de la calidad del proceso de implementación: comunicación estratégica que construya apropiación, capacitación que desarrolle competencias, recursos que hagan viable la operación, compromiso institucional que legitime el proceso y monitoreo que permita el aprendizaje continuo.

La inversión significativa que este plan implica —en personal, tecnología, tiempo, capacitación— debe entenderse no como gasto, sino como inversión estratégica en la calidad educativa institucional. Un protocolo bien implementado que efectivamente mejore las prácticas docentes tendrá retornos que superan ampliamente los costos: estudiantes mejor formados, profesores más satisfechos y competentes, programas académicos más competitivos, y una cultura institucional de mejora continua que posiciona a la universidad como líder en calidad educativa.

El desafío ahora es pasar de la planificación a la acción, con la convicción de que este protocolo, implementado con el cuidado y rigor que este plan propone, puede transformar genuinamente la experiencia de evaluación y desarrollo docente en Universidad EAFIT.